

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

POROVNÁNÍ MOŽNOSTÍ VZDĚLÁVÁNÍ ZDRAVÝCH A MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH DĚTÍ

Vypracovala: Jaroslava Chmelařová

Aprobace: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Certifikátový program: Hudební výchova

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

České Budějovice, únor 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 29. dubna 2011

Podpis

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí práce paní Mgr. Renatě Jandové za vedení práce, odborné rady a konzultace. Dále děkuji paní Mgr. Jaroslavě Melezínkové za rady a konzultace v oboru speciální pedagogiky. Mé poděkování patří také mojí rodině a přátelům, kteří mě podporovali a věnovali mi svůj volný čas. Školám a pedagogům, kteří mi umožnili vypracování praktické části, také patří můj dík.

ANOTACE

Práce se zabývá problematikou vzdělávání mentálně postižených dětí. Seznamuje s pojmem mentální postižení (mentální retardace), Downův syndrom, alternativní škola, základní škola, speciální a praktická škola a nakonec i s pojmem domácí vzdělávání. Práce zjišťuje ideální způsob vzdělávání lehce mentálně postižených dětí.

ANNOTATION

My work deals with the difficulties of educating mentally disabled children. We familiarize with various definitions and concepts such as mental disability (mental retardation), Down syndrom, alternative schooling, elemantary school, special and practical school and finally home schooling. This work analyzes and locates the ideal form of educating less severely mentally disabled children.

Klíčová slova

Alternativní školy, Downův syndrom, mentální postižení, mentální retardace, praktická škola, speciální škola, základní škola

Key words

alternative schooling, Down syndrom, mental disability, mental retardation, practical school, special school, elementary school

Obsah

ÚVOD.....	9
1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE.....	10
1.1 VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.2 INTELEKT	10
1.3 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	10
1.4 MENTÁLNÍ RETARDACE	10
1.4.1 LEHKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE.....	13
1.4.2 STŘEDNĚ TĚŽKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE	14
1.4.3 TĚŽKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE	16
1.4.4 HLUBOKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE.....	16
1.5 DOWNŮV SYNDROM	17
1.5.1 VZNIK DOWNOVA SYNDROMU.....	18
1.5.2 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ S DOWNOVÝM SYNDROMEM.....	19
1.5.3 INTEGRACE DĚTÍ S DOWNOVÝM SYNDROMEM.....	20
2 NÁSTUP DO ŠKOLY.....	21
2.1 POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA	21
2.2 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	21
2.3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	22
2.3.1 ŠKOLNÍ ZRALOST	22
2.3.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST.....	22
2.3.3 NEZRALÉ DĚTI	22
2.3.4 POZOROVACÍ SCHÉMA – POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	24
3 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ZDRAVÝCH DĚTÍ	25
3.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	25
3.2 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	26
3.2.1 DALTON	26
3.2.2 MONTESSORI.....	28
3.2.3 WALDORF.....	29
3.3 DOMÁCÍ (INDIVIDUÁLNÍ) VZDĚLÁVÁNÍ	31
3.3.1 NĚKTERÉ Z PODMÍNEK DOMÁCÍHO (INDIVIDUÁLNÍHO) VZDĚLÁVÁNÍ:.....	31
3.3.2 DALŠÍ ASPEKTY DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ:	32
4 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH DĚTÍ	33
4.1 SPECIÁLNÍ ŠKOLA	33
4.2 PRAKTICKÁ ŠKOLA	34
4.3 INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
4.3.1 INTEGRACE.....	35
4.3.2 PEDAGOGICKÁ INTEGRACE	36
4.3.3 STUPNĚ PEDAGOGICKÉ INTEGRACE:	36
PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
1 CÍL	39
2 PŘEDPOKLADY.....	39
3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	40
4 METODY	41

5	VÝZKUM	43
6	ZODPOVĚZENÍ PŘEDPOKLADŮ	58
7	SHRNUTÍ ROZHOVORŮ.....	64
	ZÁVĚR.....	66
	RESUMÉ	68
	RESUME	69
	POUŽÍRÁ LITERATURA.....	70
	PŘÍLOHY.....	72
	DOTAZNÍK K DIPLOMOVÉ PRÁCI	72
	ROZHOVORY	77

Úvod

Aristoteles ze Stageiry říká: „Člověk od přírody touží po vzdělání“ a můj názor se od jeho nijak neliší. Každý člověk touží po vzdělání, ale každý má cíl svého vzdělání jiný. Někdo chce vystudovat vysoukou školu, někomu stačí maturita, a s výučním listem se spokojí také řada lidí. Někteří z nás touží po něčem ještě mnohem prostším. Některým z nás postačí, když se naučí číst a psát. Vynaloží stejné úsilí jako ostatní při skládání zkoušek, ne – li ještě větší. Vždyť „Čtení a psaní nelze nazvat malým vzděláním, když pomáhá lidem, aby byli lepší ke všem tvorům.“ John Ruskin

V rámci svého oboru jsem se seznámila se základy Speciální pedagogiky, která mě velmi zaujala. Byla jsem seznámena s pojmy jako mentální retardace, speciální školy, apod. Rozhodla jsem se, že zjistím, jaké jsou možnosti vzdělávání pro děti s lehkou mentální retardací v dnešním školsví.

V teoretické části seznamuji s konkrétními pojmy, s termíny, ze speciální pedagogiky. Poté jsem se zaměřila na podmínky vtupu nebo nástupu do povinné školní docházky, na možnosti vzdělávání zdravých dětí, a na možnosti vzdělávání mentálně postižených dětí.

Praktická část, která zahrnuje několik mých předpokladů, se zaměřila na vyhodnocení názorů zkušených pedagogů na problematiku vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením.

1 Základní terminologie

1.1 Vzdělávání

Vzdělávání je proces získávání nových dovedností, vědomostí a návyků.

1.2 Intelekt

„Souhrn duševních schopností člověka. Jeho základem jsou vrozené vlohy, ale vyvíjí se zráním, učením v konkrétních životních podmínkách, proměňuje se v procesu kognitivní socializace. Dá se zkoumat v přirozených i laboratorních podmínkách. Jeho fungování pomáhá lépe pochopit neuropsychologie, psychiatrie i traumatologie.“¹

Intelektem může být souhrn schopnosti myšlení a racionálního poznání, který se může obsahově i procesuálně lišit od ostatních psychických kvalit, jako je vůle, cit, fantazie nebo intuice.

1.3 Mentální postižení

Mentálním postižením se rozumí mentální retardace. „Stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, který vzniká v průběhu života jedince. Projevuje se sníženou schopností orientovat se v životním prostředí, omezenými možnostmi vzdělání a sníženou sociální přizpůsobivostí.“²

1.4 Mentální retardace

Příčiny vzniku

„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením

¹ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995, s.88.

² PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995, s.114.

kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií."³

Iva Švarcová ve své publikaci uvádí: „Za mentálně retardované (postižené) se považují takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišná.“⁴

O mentální retardaci (Oligofrenii) se jedná pouze v případě, že vznikne v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. Při zastavení normálního mentálního vývoje po druhém roce života se jedná o demenci.

Mentální retardace může vzniknout v prenatálním období, kdy matku postihne během těhotenství infekce. Dále se jedná o špatnou výživu během těhotenství, úrazy a toxické látky.

Ke vzniku může dojít i v perinatálním období, kdy v období porodu nebo bezprostředně po něm postihne dítě hypoxie, což je nedostatek kyslíku. Také v důsledku protahovaného porodu, atd.

Pokud v postnatálním období, tj. po porodu do dvou let věku, postihne dítě zánět mozku, úraz nebo je špatně živeno, může také vzniknout mentální retardace.

Dalšími faktory ovlivňujícími vznik mohou být dědičnost, organické poškození mozku, a specifické genetické příčiny.

Mentální retardace (mentální postižení) je tedy trvalé snížení rozumových schopností, vznikající v důsledku poškození mozku.

³ VALENTA, Milan ; MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie : teoretické základy a metodika*. 4. Praha : Nakladatelství Parta, 2009, s.16.

⁴ ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace : Vzdělání, Výchova, Sociální péče*. 3. vydání. Praha : Portál s.r.o., 2001, s.24.

Myšlení a řeč mentálně retardovaných

„Myšlení duševně zaostalého žáka je zatíženo přílišnou konkrétností, je neschopno vyšší abstrakce a generalizace, nepřesností a chybami v analýze a syntéze, Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné. Myšlenky vyjadřuje pomocí slov, tedy řečí, jež bývá u mentálně retardovaných dětí často deformována.“⁵ Jedním z faktorů, který ovlivňuje řeč mentálně retardovaného jedince je nedostatečný rozvoj fonemického sluchu, kdy dítě hlásky sice slyší, ale rozlišuje je buď nedostatečně, nebo je nerozliší vůbec. Stejně tak nedostatky v artikulaci ovlivňují vývoj řeči, příčina je ve slabých spojích center jemné motoriky.

Klasifikace a charakteristika jednotlivých stupňů

Stupeň mentální retardace lze určit pomocí inteligenčního kvocientu. Ten vyjadřuje úroveň rozumových schopností.

$$IQ = 100 \times \frac{\text{mentální věk}}{\text{chronologický věk}}$$

Mentální retardace se dělí do čtyř stupňů. Prvním stupněm je lehká mentální retardace (IQ 69 – 50), druhým středně těžká mentální retardace (IQ 49 – 35), třetím těžká mentální retardace (IQ 34 – 20) a čtvrtým stupněm je hluboká mentální retardace (IQ 19 a níže).

⁵ VALENTA, M; KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie : Kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc : NETOPEJR, 1997, s. 30.

1.4.1 Lehká mentální retardace

IQ 69 – 50

Pan Miloš Sovák ve své publikaci *Nárys speciální pedagogiky* dělí mentální postižení ještě do původních tří sekcí, kdy lehká mentální retardace se nechá přirovnat původnímu pojmu debilita.

„*Debilita* (lehká slabomyslnost) je nejlehčí stupeň. I když v začátcích neuropsychického vývoje je zřejmé jisté opoždění a omezení, nedá se v této době slabomyslnost s určitostí rozpoznat. Omezení rozumového vývoje i ostatních psychických funkcí se projeví jasněji ve věku předškolním a ještě průkazněji po vstupu do základní školy.

Debil se naučí číst, psát a počítat a je schopen i jednoduchého abstraktního myšlení (kromě myšlení úsudkového). Řeč se vyvíjí opožděně. Nesprávné hodnocení situací ze strany dítěte bývá dospělými nekriticky považováno za „vtipnost“.

Debil je vychovatelný a vzdělavatelný, ovšem za podmínek speciální výchovy ve zvláštní škole. Může se naučit jednoduchému řemeslu, a tak stát v životě samostatně. Někteří debilové se však v pracovním poměru pro svou nevytrvalost a rozkolísanost neosvědčí. U jiných se mohou ojediněle projevit jednostranně vyvinuté schopnosti, jako např. hudebnost, zázračné počtářství apod. Převládá u nich paměť mechanická, leckdy překvapující svou přesností, avšak postrádající kritické hodnocení a rozlišování, co je podstatné, a co je nevýznamné.“⁶

Tyto děti mají do 3 let lehce opožděný nebo zpomalený psychomotorický vývoj. Mezi třetím až šestým rokem se více projevují problémy, např. opožděný vývoj řeči, malá slovní zásoba, vady řeči, nedostatečná zvědavost, apod. Uvádí se, že lehce mentálně retardovaní

⁶ Sovák, M.: *Nárys speciální pedagogiky*; Praha: SPN, 1983, s. 128, 129

jsou většinou schopni účelně užívat řeč v každodenním životě a udržovat konverzaci, i když si řeč osvojují opožděně. Většina z nich je také schopna být nezávislá v osobní péči, jako je jídlo, pití, hygiena a oblékání. Ovládají i praktické domácí dovednosti, i když je vývoj těchto dovedností pomalejší.

Nejvýraznější problémy vznikají až při nástupu povinné školní docházky. Mnozí mají specifické problémy se čtením (dyslexie) a psaním (dysgrafie). Dále vážne analýza a syntéza. Je lehce opožděna jemná a hrubá motorika a vyskytuje se porucha pohybové koordinace. Postiženým chybí také konkrétní mechanické myšlení, schopnost logického myšlení a paměť je slabší.

Lehce retardovaným dětem prospívá takový styl učení, který je zaměřen na rozvoj jejich dovedností a kompenzuje nedostatky.

1.4.2 Středně těžká mentální retardace

IQ 49 – 35

Pojem imbecilita je již nepoužívaným termínem, který je dnes spíše zná jako středně těžká mentální retardace.

„*Imbecilita* (střední slabomyslnost) se vyznačuje též omezením neuropsychického vývoje. Dítě začíná velmi pozdě sedět a chodit, pohybově zůstává neobratné. Naučí se jíst a udržovat čistotu, poznávat osoby ze svého okolí. Řeč se vyvíjí velmi opožděně a dospěje stejně jako myšlení úrovně konkretizační, tj. k užívání významových zvuků. Slovník je chudý, vyjadřování ponejvíc na úrovni jednoslovných vět. Citově jsou takové děti nevyrovnané, labilní, leckdy s nepřiměřenými afektivními výbuchy.

Imbecil je vychovatelný, tj. lze u něho vypěstovat podmíněné spoje různých návyků a jednoduchých dovedností, není však vzdělavatelný. Jsou to individua nesamostatná, odkázaná na dozor a řízení jiných

osob; mohou vykonávat různé pomocné práce, avšak jen pod vedením a za kontroly.“⁷

Podle dnešního rozdělení mentální retardace je u jedinců v této kategorii značně opožděn vývoj řeči a rozvoj chápání až do dospělosti. Úroveň řeči je individuální. Někteří jsou schopni jednoduše konverzovat, druzí mají problém se domluvit o svých základních potřebách. V některých případech se postižení nenaučí mluvit nikdy, ale mohou porozumět verbálním instrukcím a dorozumívají pouze nonverbální komunikací.

Velmi často bývá omezena soběstačnost a zručnost. Jemná i hrubá motorika se vyvíjí zpomaleně. Projevuje se celkovou neobratností a nekoordinovaností pohybů a neschopností jemných úkonů. Tito lidé vedou zřídka plně samostatný život. V sebeobsluze jsou pouze částečně samostatní. Bývají plně mobilní a fyzicky aktivní, vyvíjí se u nich schopnost k navazování kontaktu. Dokáží komunikovat s druhými. Bývají neschopni samostatně řešit náročnější situace, ale někteří jsou schopni určité samostatnosti a nezávislosti.

V některých případech lze u postižených diagnostikovat dětský autismus, epilepsii a další neurologické i tělesné potíže. Dále mohou trpět i různými psychiatrickými onemocněními, ale diagnóza je obtížná vzhledem k narušené verbální schopnosti, a tak záleží na informacích od těch, kteří je dobře znají

Vzdělávání probíhá nejčastěji v základní speciální škole, další možností je integrace do běžné základní školy. Pokroky ve škole jsou omezené, ale někteří žáci si při kvalifikovaném pedagogickém vedení osvojí základy psaní, čtení a počítání.

Tito lidé jsou v dospělosti schopni uplatnit se na trhu práce, a to v chráněném prostředí, kde vykonávají jednoduchou manuální práci.

⁷ Sovák, M.: Návys speciální pedagogiky; Praha: SPN, 1983, s. 128

1.4.3 Těžká mentální retardace

IQ 34 – 20

Tento stupeň postižení je velmi podobný středně těžké mentální retardaci. Snížená úroveň schopností je ale mnohem výraznější.

Komunikační dovednosti se u těchto postižených rozvíjí minimálně, řeč bývá velmi jednoduchá a omezená na jednoduchá slova. Někdy se schopnost řeči nemusí vůbec vyvinout. Ale blízké osoby poznává.

Ústřední nervový systém bývá poškozen, či se vadně vyvíjí. Většina jedinců z této kategorie trpí vysokým stupněm poruchy motoriky již v předškolním věku. Dlouhodobě si osvojují koordinaci pohybů a jsou pohyblivě neobratní. Postižení jsou schopni se naučit základní osobní hygieně a sebeobsluze, avšak někteří si tělesnou čistotu nejsou schopni udržet ani v dospělosti. Toto postižení vyžaduje celoživotní péči. U těchto lidí se projevuje nestálost nálad, impulzivita a silné narušení afektivní sféry.

Včasné a kvalifikované výchovné a vzdělávací procesy mohou přispět rozvoji motoriky, komunikace, samostatnosti, rozumových schopností a zlepšení kvality života. Vzdělávání probíhá ve speciálních základních školách.

1.4.4 Hluboká mentální retardace

IQ 19 a níže

K hluboké mentální retardaci bych přiřadila dřívější pojem a to *idiotii*.

„*Idiotie* (těžká slabomyslnost) znamená celkové omezení neuropsychického vývoje a zároveň i významné opoždění hybnosti. Pohyby jsou hrubé, nekoordinované. U některých dětí bývají automatické kývavé pohyby hlavy a trupu. Idiot se nenaučí udržovat čistotu. Řeč se nevytváří, zůstávají pouze hlasové projevy pudových a afektivních hnutí. Afektivní sféra je u některých tak postižena, že

dítě se necitelně poškozuje (uhryže si prsty, vydlobne si oko, rozškrábne obličej apod. – jde o sebezohavení, tj. automutilaci).

U idiota převládají funkce pudové, afektivní a vegetativní, idiot není ani vychovatelný, ani vzdělavatelný a je trvale jakožto závislé a nesamostatné individuum odkázán na péči druhých, a to v rodině či v ústavu.“⁸

Dnes je hluboká mentální retardace považována za nejvážnější stupeň postižení. Postižení lidé se nedožívají vyššího věku.

Tito jedinci komunikují pouze nonverbálně a beze smyslu, vydávají výkřiky, grimasy, nepoznávají své okolí. Někteří mohou porozumět jednoduchým požadavkům. Mají poškozeno zrakové a sluchové vnímání. Bývá častá kombinace postižení sluchu, zraku a těžkých neurologických poruch. Někteří postižení mohou porozumět jednoduchým požadavkům.

Většina těchto osob je imobilní, nebo výrazně pohybově omezená. Častý průvodní jev tohoto postižení je inkontinence, porucha funkce svěrače, nezvládnutí základních potřeb a sebepoškozování.

1.5 Downův syndrom

Syndrom

Všichni lidé, děti i dospělí, se svými individuálními vlastnostmi mají také rysy společné s ostatními osobami s daným syndromem. „Syndrom je soubor příznaků projevujících se společně. Pokud se u člověka vyskytuje současně několik příznaků typických pro určitý syndrom, říkáme, že jedinec trpí daným syndromem. Vrozený syndrom,

⁸ Sovák, M.: Nárys speciální pedagogiky; Praha: SPN, 1983, s. 128

například Downův syndrom, patří k poruchám, které jsou zřejmé ihned po narození. Vzniká v důsledku abnormálního vývoje plodu.“⁹

Downův syndrom

„Downův syndrom je jedním z nejčastějších vrozených syndromů. Patří k nejběžnějším chromozomálním poruchám a je také nejčastěji rozpoznatelnou příčinou mentální retardace.“¹⁰

1.5.1 Vznik Downova syndromu

Každá buňka v lidském těle obsahuje 46 chromozomů. Ty se skládají z 23 párů a každý pár obsahuje chromozomy od obou rodičů. Během růstu se buňka dělí na další dvě nové buňky a zároveň s ní se dělí i buněčné jádro na dvě stejné poloviny. Obě nově vzniklá jádra mají stejný počet, tj. 46 chromozomů. „Downův syndrom nastává v případě, že na 21. místě je nadbytečný jeden chromozom. Tento chromozom vzhledem ke svému genetickému obsahu způsobí, že se v buňce vytvářejí určité nadbytečné bílkoviny. Tím se poruší normální růst těla plodu.“¹¹

„Buňky v těle se při růstu nedělí tak rychle jako normálně, což má za následek menší počet tělových buněk, tedy ve svém důsledku i menší dítě. Navíc migrace buněk, které se podílejí na utváření různých částí těla je narušena, a to zejména v mozku. Jakmile se jedinec s Downovým syndromem narodí, všechny tyto rozdíly už má. Dítě, které má méně mozkových buněk a odlišnou stavbu mozku, se bude

⁹ SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom : Definice a příčiny, Vývoj dítěte, Výchova a vzdělávání, Dospělost*. Praha : Portál s.r.o., 2005, s.37

¹⁰ SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom : Definice a příčiny, Vývoj dítěte, Výchova a vzdělávání, Dospělost*. Praha : Portál s.r.o., 2005, s.39

¹¹ SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom : Definice a příčiny, Vývoj dítěte, Výchova a vzdělávání, Dospělost*. Praha : Portál s.r.o., 2005, s.47-48

učit pomaleji. Tyto změny vznikají před narozením a nejsou žádným způsobem vratné.“¹²

Děti s Downovým syndromem, stejně jako zdravé děti, se vyvíjejí různým tempem. Jelikož mozek řídí vývoj a mozky dětí s Downovým syndromem jsou utvořeny odlišně než mozky ostatních dětí, proces učení proto není tolik efektivní.

1.5.2 Předškolní dítě s Downovým syndromem

Hrubá motorika je zcela vyvinutá, ve třech letech je dítě s Downovým syndromem schopné samo chodit po schodech. Okolo pátého roku dobře koordinuje pohyb při běhu a naučí se jezdit na tříkolce. Jemná motorika se vyvíjí pomaleji. Ve třech letech dokáže napodobit svistou čáru podle předlohy a koncem třetího roku i vodorovnou, v pěti letech dokáže nakreslit kolečko. Do desátého roku je průměrné dítě s Downovým syndromem schopné nakreslit zřetelně lidskou postavu, dům a jiné běžné předměty. Mezi desátým a dvanáctým rokem dokáže podle předlohy napodobit více obrazců, včetně několika písmen a číslic, které umí rozpoznat a napsat.

Řeč se během školní docházky zlepšuje. Dítě používá delší věty a zřetelněji vyslovuje. Mezi šestým a sedmým rokem se zejména rádo ptá „kde“ a „kdo“, v deseti letech přichází období otázky „proč“. Do dvanáctého roku jeho slovní zásoba obsahuje kolem 2000 slov.

Mezi třetím a pátým rokem se většina naučí samoobsluže a dosti se zklidní. Někdy bývá negativistické, ale umí se lépe ovládat. Sice si rádo samo hraje vlastní hry, ale jiné děti kolem sebe již snáší lépe. Od rodičů se většina z dětí odpoutá bez problémů, a tak je možné je dát do mateřské školy.

Dítěti s Downovým syndromem se mezi třetím a pátým rokem zlepšuje paměť, vyjmenuje krátké číselné řady, pozná rozdíl mezi malým a

¹² SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom : Definice a příčiny, Vývoj dítěte, Výchova a vzdělávání, Dospělost*. Praha : Portál s.r.o., 2005, s.48

velkým a problémy řeší úvahou. Ve školních letech zůstává konkrétní v myšlení a vše chápe doslovně.

1.5.3 Integrace dětí s Downovým syndromem

Jednou z možností vzdělávání dětí s Downovým syndromem je docházení do základní školy. „Pro některé děti i jejich rodiče může být důležité, že jejich dítě navštěvuje stejnou školu jako jeho sourozenci. Úspěšnost integrace závisí na mnoha faktorech a rodiče by se o nich měli poradit s odborníky, s nimiž spolupracovali v předškolním věku dítěte. Záleží samozřejmě na hloubce mentální retardace a také na schopnosti dítěte komunikovat s vrstevníky. Velkou roli hraje také škola a schopnosti učitele. Je třeba vzít v úvahu, že počet žáků ve třídě bude větší než kdyby dítě chodilo do zvláštní školy. Dítě se bude učit podle speciálního individuálního plánu, na jehož vypracování se bude podílet speciální pedagog ze speciálně-pedagogického centra, s nímž spolupracujete, učitel, případně psycholog.

V některých školách existuje možnost, že dítě navštěvuje třídu pro děti se speciálními potřebami, která je zřízena při základní škole. Většinu předmětů se učí v této třídě, některé (třeba hudební nebo výtvarná výchova) však mohou probíhat s ostatními dětmi. Vzdělávání v základních předmětech je pak pro děti snazší, ale zároveň má možnost komunikovat s ostatními vrstevníky a nevyrostá v izolovaném prostředí, pouze mezi dětmi s mentálním postižením.“¹³

¹³ SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom : Definice a příčiny, Vývoj dítěte, Výchova a vzdělávání, Dospělost*. Praha : Portál s.r.o., 2005, s.143

2 Nástup do školy

2.1 Povinná školní docházka

„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, pokud je tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.“¹⁴

2.2 Odklad povinné školní docházky

„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě završí osmý rok věku.

Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.

Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“¹⁵

¹⁴ FRIEDL, Arnošt. *Školské zákony; Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*; část třetí, *Povinnost školní docházky a základní vzdělávání*; Hlava I, § 36, odstavec 3. Praha: EUROUNION Praha s.r.o., 2005, s.130

¹⁵ FRIEDL, Arnošt. *Školské zákony; Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*; část třetí, *Povinnost školní docházky a základní vzdělávání*; Hlava I, § 36, odstavec 1, 2, 3. Praha: EUROUNION Praha s.r.o., 2005, s.133

Z výše uvedených informací vyplývá, že dítě musí být na nástup do školy dostatečně vyzrálé a připravené.

2.3 Školní zralost a připravenost

2.3.1 Školní zralost

„Znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci (přednostní užívání jedné ruky pro psaní), rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce. Alespoň relativní úspěšnost ve škole závisí též na úrovni regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností. (Vágnerová, 2000)“¹⁶

2.3.2 Školní připravenost

„Pojem školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy.“¹⁷

2.3.3 Nezralé děti

„Některé děti se po nástupu do školy těžko přizpůsobují školnímu režimu. Objevují se potíže v soustředění, hravost, obtíže v podřizování se kolektivu a vedení učitele. Baví se, ruší přemírou pohybu, stálým vykřikováním, mluvením. Takové chování je jedním ze zdrojů problémů a zaostávání ve výuce. Sebehodnocení dítěte a zájem o školu se snižují, objevují se problémy v rodině, protože rodiče často

¹⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Porál s.r.o., 2001, s. 110

¹⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Porál s.r.o., 2001, s. 111

nechápu příčiny obtíží. Může dojít až ke konfliktu mezi rodiči a školou.

Změny se mohou projevat i v chování doma. Dítě nechce ráno vstávat, stěžuje si na bolesti břicha, odmítá chodit do školy, je unavené, nechce se připravovat na vyučování. Tyto problémy mizí v době prázdnin nebo s přicházejícím víkendem. Příčinou může být nedostatečná školní zralost nebo připravenost.¹⁸

Nezralé děti se projevují společnými znaky, jako jsou nesamostatnost, hravost, nesoustředěnost a nekázeň.

Z výsledků Lanhmeierových a Metějčkových výzkumů vyplývá, že u žáků, kteří nebyli dostatečně vyzralí, není nejzávažnějším problémem prospěch, ale hlavně snížené sebevědomí. Žáci mají negativní vztah ke vzdělávání, pocit méněcennosti a další obtíže, velmi negativně ovlivňující budoucnost dítěte.

„V současné době existuje celá řada materiálů, které připravují učitelé na základních školách mnohdy ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami, používají se při zápisu dětí do 1. ročníku. Podaří se tak zachytit řadu dětí, které by mohly mít obtíže, pohovořit s jejich rodiči, popř. zahájit na základě provedené diagnostiky rozvíjející cvičení.

Rodiče mají možnost požádat o posouzení školní zralosti pracovníky pedagogicko-psychologických poraden.¹⁹

¹⁸ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Porál s.r.o., 2001, s. 110

¹⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Porál s.r.o., 2001, s. 112

2.3.4 Pozorovací schéma – posuzování školní zralosti

Olga Zelinková ve své knize Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, uvádí toto pozorovací schéma:

Řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnost

Činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti

Motorika: ovládnutí pohybové aktivity, zručnost, obratnost

Grafomotorika

Sociabilita

Zvládnutí prvků sebeobsluhy

Emocionalita

Chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost

Žáky, kteří jsou dostatečně vyzrálí a připravení na nástup do školy čeká, v období 15. ledna – 15. února v roce před nástupem do školy, zápis do 1. třídy.

3 Možnosti vzdělávání zdravých dětí

Základní škola

Alternativní škola (Daltonská, Montessori, Waldorf)

Domácí (individuální) vzdělávání

3.1 Základní škola

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

„Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů. Vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. Stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech a provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i 2. stupni podmětne a tvůrčí prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání a podporuje žáky nejslabší, zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky, přizpůsobené individuálním potřebám, optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních splnitelných úkolů, posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.

V průběhu základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti."²⁰

3.2 Alternativní školy

3.2.1 Dalton

Vznik

Roku 1919 založila Helen Parkhurstová v Daltonu experimentální střední školu. Byla žákyní M. Montessori, kterou se inspirovala. Ve 30. letech 20. století využívaly Daltonské postupy některé školy. Tento způsob výuky se na nějakou dobu odmlčel, ale v roce 1996 začaly vznikat školy s daltonskými prvky ve spolupráci se školami

²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-12-20]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>. s. 11

z Holandska. V dnešní době funguje v republice přes dvě desítky základních i středních škol. Některé školy využívají pouze několika prvků, nikoli celý kontext daltonské výuky.

Daltonská třída

Třída by měla být uspořádána tak, aby umožňovala skupinovou i samostatnou práci, včetně volného pohybu po třídě. Každá třída se samozřejmě liší. V menších třídách se lavice musí pro potřebnou práci přemísťovat.

Daltonská výuka

V původním daltonském plánu sepisoval učitel společně s žáky měsíční plán (smlouvu). Žáci ji následně samostatně nebo ve skupinách během měsíce vypracovali. Práci jim ulehčovaly pomůcky a vybavené odborné pracovny. Tím se dosáhlo toho, že některým se celoroční učivo podařilo zvládnout dříve než za rok. Aby byl zlepšen i mluvený projev žáků, pořádají se ve škole konference k různým tématům.

Základní principy Daltonského plánu:

Volnost

Samostatnost

Spolupráce

V dnešních českých školách se vyučuje pouze v daltonských blocích po dvou hodinách. Blok se zaměřuje na procvičení a opakování látky. Žáci si sami vybírají, jakému předmětu se budou během bloku věnovat. Během průběhu bloku plní úkoly z pracovního listu, kde jsou úkoly jak povinné, tak dobrovolné. Pokud žáci potřebují s danými úkoly pomoci, mohou využít literaturu, nebo spolupracují se spolužákem. Žáci svoje řešení mohou sami zkontrolovat, a to tak, že výsledky úkolů vyvěšeny po třídě. Po splnění jednotlivých úkolů pověsí žáci svoje řešení na tabule, díky nimž i učitel ví, kolik práce komu zbývá. Některé

školy mají k dispozici speciální učebnu s potřebnými materiály k těmto způsobům výuky.

3.2.2 Montessori

*"V dítěti leží osud budoucnosti. Kdokoli si přeje úspěšnou společnost, musí chránit dítě a pozorovat přirozený způsob jeho jednání. Dítě je tajemné, silné a obsahuje v sobě tajemství lidské povahy. Kdokoli si přeje následovat moji metodu, potřebuje pochopit, že nesmí uctívat mne, ale sledovat dítě, jako svého učitele."*²¹

(Maria Montessori)

Vznik

Maria Montessori založila v Římě roku 1907 první školu, kde se používaly montessoriovské prvky. Byla italskou lékařkou, nejprve se věnovala mentálně postiženým dětem, se kterými dosahovala velmi dobrých výsledků, poté v Římě založila již zmiňovanou školu, která byla určena pro chudé děti a její pomůcky poprvé začaly používat zdravé děti.

V České republice byl tento způsob vzdělávání schválen v roce 1998 a nyní zde existují necelé dvě desítky Montessori základních škol.

Montessori třída

Třída se rozděluje na centra, která se skládají ze stolu a polic, kde jsou uloženy různé pomůcky potřebné k jednomu předmětu. Mezi centry je pak dostatek místa pro ty žáky, kteří si potřebují odpočnout nebo pracovat na koberci.

Výuka

Žáci začínají den krátkou společnou činností, což může být např. povídání o novém tématu, hra, apod.

²¹ http://www.montessoricr.cz/Montessori_CR.php

Po společném zahájení si každý žák vybere, čím se bude zabývat, a konzultuje to s učitelem. Místo, kde bude vypracovávat úkol, si žák vybere libovolně sám. Učitel má za úkol připravit vhodné prostředí a pomůcky pro žáky. Do práce žáků již dále nezasahuje, pomůže pouze tam, kde je třeba.

Každé dítě postupuje vlastním tempem, díky vhodně vytvořeným pomůckám samo může zkontrolovat řešení. Časem si žák zvykne věnovat se rovnoměrně všem předmětům.

Hudební, tělesná a výtvarná výchova probíhají společně, ale nemusí být vždy realizované jako hodinové celky.

Skupiny, ve kterých se vyučuje, jsou věkově smíšené. Společně se učí žáci první až páté třídy. Vzhledem k tomu, že je tento způsob vzdělávání založen na samostatné práci dítěte s pomůckou, může být tento typ školy nevhodný a náročný pro hyperaktivní děti. Těm více vyhovuje vedení učitelem.

3.2.3 Waldorf

Vznik

První školu založil v německé obci Waldorf Emil Molt. Byla pro děti zaměstnanců továrny. Ve světě existuje v současné době kolem 870-ti škol tohoto typu. V České republice vznikají waldorfské školy od roku 1990. Vzdělávací program pro tyto školy byl schválen roku 1996. V dnešní době je v republice jedna desítka waldorfských základních a středních škol.

Waldorfská třída

Třída by měla působit poněkud zamlženě. Jemné látky ve světlých barvách by měli zdobit třídu společně s přírodními materiály. Z nich by měla být vyrobena i většina pomůcek.

Děti stejného temperamentu by měli sedět společně v lavicích čelem k tabuli. Učitel tak může přistupovat ke každé skupině individuálně.

Výuka na waldorfské škole

Každý den je zahájen přivítáním s žáky, kdy učitel každému z nich podá ruku.

Vyučování na waldorfské škole začíná epochou. Epocha je dvouhodinový blok, ve kterém se žáci po dobu tří až čtyř týdnů věnují jednomu předmětu, aby ho mohli lépe pochopit. To například znamená, že po tří až čtyřtýdenním vyučování Českého jazyka následuje stejně dlouhý časový úsek věnovaný např. matematice a dalším předmětům. K českému jazyku se žáci vrátí za 10 – 12 týdnů.

Ostatní předměty jako jsou jazyky, výtvarná, tělesná a hudební výchova se vyučují v 45-ti minutových vyučovacích hodinách.

Blok

Blok se skládá ze tří částí: rytmické, hlavní a vypravovací.

Rytmická část se zahájí ranní průpovědí, tj. krátká básnička či myšlenka odrecitovaná společně. Při rytmickém cvičení si žáci např. předávají učitelem vybranou pomůcku a odřikávají násobilku tří do rytmu.

Výuce je věnována hlavní část, která většinou probíhá frontálně (tzn. Učitel je před tabulí, žáci v lavicích).

Ve třetí části učitel čte nebo vypráví příběh, který odpovídá věku žáků. Např. v 1. třídě jsou to pohádky, ve 2. třídě bajky a legendy, atd.

V matematice žáci potupují rychleji než na běžné škole, ale čtení žáci zvládají až ve druhém ročníku. Všechny děti se od 1. třídy učí hrát na flétnu, cizí jazyk a navíc ještě mají dva předměty – formy a eurytmii. Prvouku v 1. a 2. třídě nemají. Ta se prolíná mezi ostatními předměty. Waldorfské školy se snaží o co nejširší základ, který by byl pro všechny žáky stejný. Ve škole žáci nepoužívají učebnice, ale encyklopedie, pracovní sešity, encyklopedie a další

vědeckopopulární literaturu. Třídní učitel by měl alespoň některé předměty učit až do deváté třídy.

3.3 Domácí (individuální) vzdělávání

Vznik

Domácí vzdělávání vzniklo v 60. letech v USA. Mimo Německa je legální v celé Evropské unii. Pod novým názvem *Individuální vzdělávání* je od roku 2005 považováno za rovnocenné klasické povinné školní docházce na 1. stupni ZŠ.

3.3.1 Některé z podmínek domácího (individuálního) vzdělávání:

Žák musí i v domácím vzdělávání dodržovat standardy základního vzdělávání, tzn., že žák je vzděláván podle Školního vzdělávacího programu školy, na kterou je zapsán.

Výsledky žákova vzdělávání jsou hodnoceny nejméně dvakrát za školní rok. Jedná se o přezkoušení, za které je žák hodnocen slovně.

Rodič, který doma dítě vzdělává, musí mít ukončené střední vzdělání s maturitou, může být udělena i výjimka. Rodič musí doložit i zprávu z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra o specifických vzdělávacích potřebách dítěte. Může jimi být např. výjimečné nadání, problémy v sociální oblasti, porucha učení a jiné.

Pokud rodiče neplní podmínky dohody o zařazení do domácího vzdělávání, může škola tuto dohodu vypovědět.

S výběrem učebnic a vypracováním plánů učiva obvykle rodičům pomáhá škola. Žáci z domácího vzdělávání se mohou účastnit akcí školy, jako jsou výlety, kroužky, apod.

3.3.2 Další aspekty domácího vzdělávání:

Rodič nemusí své dítě známkovat ani testovat, protože ví, jaké učivo již zvládlo a může proto rychleji navázat na další. Učení proto zabere méně času než ve škole.

Motivace je pro rodiče snazší, protože své dítě dobře zná.

Protože dítě nenavštěvuje školu, méně se stýká se svými vrstevníky, měli by mu rodiče zajistit dostatek sociálních kontaktů. Není to povinné ze zákona, ale je to pro dobro dítěte.

Rodičům někdy chybí zpětná vazba na to, zda učí dobře, a porovnání znalostí s vrstevníky dítěte.

Rodiče mají možnost navštěvovat různé kluby, které byly založeny právě ty, kteří své děti vzdělávají doma. Dále byla založena internetová fóra, kde si mohou doma vzdělávací rodiče vyměňovat své zkušenosti.

4 Možnosti vzdělávání mentálně postižených dětí

„Vzhledem k tomu, že dítě s lehkým mentálním postižením dosahuje školní zralosti v pozdějším věku, než je tomu u ostatní populace, je dané skutečnosti přizpůsobeno i vzdělávání na **1. stupni**, především v 1. období (1. – 3. ročník). Většina dětí s lehkým mentálním postižením je opožděná z hlediska sociálního, psychického a fyzického vývoje. Přechod z rodinné péče nebo předškolního vzdělávání musí být pozvolný a postupný. S ohledem na rozdílnost rozumových schopností žáků, schopnosti učení a pracovních výsledků, je třeba přistupovat ke každému žákovi individuálně, respektovat jeho možnosti a pozitivně hodnotit každý pokrok v rozvoji jeho osobnosti. V tomto období je tedy hlavním úkolem adaptace žáků na nové prostředí, nový styl práce a upevňování základních hygienických návyků a vytváření sociálních návyků.“²²

4.1 Speciální škola

Speciální škola je určena pro žáky, jejichž schopnosti dosáhnout vzdělání na základní škole nebo na základní škole praktické nejsou dostačující. Jedná se zde o žáky s kombinovaným postižením nebo se středně těžkou mentální retardací.

Tito žáci navštěvují školu deset let, výuka je rozdělena na čtyři stupně. Nižší stupeň navštěvují žáci 3 roky, stejně jako stupeň střední. Do vyššího stupně žáci dochází dva roky, po kterých následují další dva roky pracovního stupně.

Na speciální škole se vyučuje čtení, psaní, počty, věcné umění, řečová a smyslová výchova, pracovní a výtvarná výchova, tělesná a hudební výchova.

²² AUTORSKÝ KOLEKTIV; *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : TAURIS, 2006, s.9

Škola má za cíl podpořit správný rozvoj komunikačních schopností, sociálních vztahů, myšlení, jemné i hrubé motoriky a upevňovat vztah k práci. Dalšími cíly je, aby žáci zvládli základní dovednosti v oblastech psaní, čtení a počítání.

Tento způsob vzdělávání si klade za úkol naučit tolik, aby se daní jedinci začlenili s co nejmenšími obtížemi a v co největší míře do běžného života a do společnosti.

4.2 Praktická škola

Tento typ školy je určen pro žáky, kteří nemají možnosti a schopnosti studovat na běžné základní škole. Těmito žáky jsou nejčastěji děti s lehkou mentální retardací.

Základní škola praktická má za cíl vybavit žáky vědomostmi a dovednostmi v té míře, aby mohli nastoupit na odborné učiliště či na praktickou školu, kde by je mohli i nadále rozvíjet a následně uplatnit v běžném životě. Dalším cílem je přispět pomocí dosažení vědomostí a dovedností k co největšímu začlenění do společnosti.

Povinná školní docházka je zde, stejně jako na běžné základní škole devítiletá, rozdělená do dvou stupňů.

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením není rozděleno jen do samostatných předmětů, ale dělí se do vzdělávacích oblastí.

Vzdělávacími oblastmi jsou: člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, člověk a zdraví, člověk a svět práce, jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, umění a kultura.

Jednotlivé oblasti se skládají v rámci mezipředmětových vazeb z jednotlivých předmětů, jako je: český jazyk, matematika, prvouka, vlastivěda, přírodověda, zeměpis, dějepis, přírodopis, fyzika, chemie, občanská výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, pracovní vyučování a řečová výchova.

Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je kladen důraz na upevnění pracovních, hygienických a sociálních návyků, protože u dětí s tímto postižením bývá často opožděn psychický, fyzický i sociální vývoj.

Škole umožňuje a pomáhá vytvořit vzdělávací program pro žáky s lehkou mentální retardací Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP). Kromě vytvoření vzdělávacího plánu je však také důležité pamatovat na prostorové možnosti školy, materiální vybavenost, vhodné pomůcky, vhodné hygienické zázemí, vhodný prostor k odpočinku žáků. Způsob a průběh vzdělávání ovlivňuje také prostředí, které by mělo působit podnětně a motivačně. Žáci i učitelé by se v daném prostředí měli cítit příjemně.

4.3 Integrované vzdělávání

4.3.1 Integrace

Integrace, jako pojem, by se dala definovat v širším slova smyslu jako začlenění lidí se zdravotním postižením do společnosti.

Jan Michalík ve své knize *Školská integrace dětí s postižením* vypisuje následující stupně integrace:

sociálně integrovaný – plně se účastní všech společenských činností

účast inhibovaná – zahrnuje osoby, u nichž existence postižení vyvolává určitou nevýhodu, která může znamenat mírné omezení v plné účasti

zmenšená účast – osoby se neúčastní obvyklých společenských činností plně, jejich postižení relativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.

zmenšená účast – v důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty, a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy – rodina, domov, pracoviště apod.

ochuzené vztahy – je zde kladen důraz na omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení

redukované vztahy – v důsledku postižení jsou jedinci schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či jednotlivci

narušené vztahy – jde o jedince, kteří nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny

společensky izolované – jde o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nezjistitelná právě pro jejich izolovanost

4.3.2 Pedagogická integrace

Pojem *pedagogická integrace* lze definovat jako společné vzdělávání postižených jedinců se zdravými vrstevníky, a jejich začlenění mezi ně. Společné vzdělávání probíhá v různých typech škol. Integrované vzdělávání je jednou ze základních forem vzdělávání žáků s mentální retardací. Integraci ovlivňuje míra samostatnosti a nezávislosti postiženého.

„Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními speciálními potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“²³

4.3.3 Stupně pedagogické integrace:

plná integrace – dítě se vzdělává v jakémkoliv vhodném prostředí pro vzdělávání; nepotřebuje používat speciální pomůcky

podmíněná integrace - dítě se vzdělává v jakémkoliv vhodném prostředí pro vzdělávání; používání kompenzačních a reedukačních pomůcek

²³ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995, s.88

snížená integrace – výchovně vzdělávací prostředí je technicky či jinak upravené; používání speciálních pomůcek

ohraničená integrace - výchovně vzdělávací prostředí je technicky či jinak upravené; používání speciálních pomůcek a pravidelné uplatňování speciálních metod

vymezená integrace – upravené vzdělávací prostředí; používání speciálních pomůcek, pravidelné uplatňování speciálních metod v průměrném rozsahu

redukovaná integrace - upravené vzdělávací prostředí; používání speciálních pomůcek a pravidelné uplatňování speciálních metod v převládajícím rozsahu

narušená integrace - - upravené vzdělávací prostředí; používání speciálních pomůcek a pravidelné uplatňování speciálních metod v plném rozsahu; zachování integračních cílů a obsahů

segregovaná výchova a vzdělávání – v upravených podmínkách; používání speciálních pomůcek a pravidelné uplatňování speciálních metod v plném rozsahu; zachování integračních cílů

vysoce segregovaná výchova a vzdělávání – ve speciálně upraveném prostředí; používání speciálních pomůcek a pravidelné uplatňování speciálních metod v plném rozsahu při uplatnění reedukace; zachování integračních cílů a obsahů

Druhy pedagogické integrace:

Jednotlivec do běžné třídy

Tento typ integrace spočívá v tom, že do běžné třídy je integrován jeden nebo více žáků s daným typem postižením. Celá třída se tedy vzdělává pohromadě i s integrovanými žáky.

Integrovaná celá třída do běžné školy

Integrace celé třídy do běžné školy probíhá tak, že žáci v integrované třídě a běžné třídě mají oddělené vyučování klasických předmětů jako je například Český jazyk a Matematika, ale výchovy mají společné. Probíhá tedy kontakt mezi zdravými a postiženými dětmi.

Třída dravých dětí integrována do speciální nebo praktické školy

Takovýto typ integrace je opakem k předcházejícímu typu. Žáci běžné třídy by se vzdělávali například ve speciální škole, kde by měli výuku všech předmětů, kromě výchov, oddělenou. Výchovy by trávili společně s postiženými dětmi.

Spolupráce běžné školy společně se speciální či praktickou školou při mimoškolních aktivitách

Integrace toho typu spočívá ve spolupráci základní a speciální či praktické školy. Oba dva typy škol společně organizují například mimoškolní aktivity nebo sportovní dny apod. Žáci obou škol se na těchto akcích setkávají a spolupracují.

Praktická část

1 Cíl

Na základě získaných údajů se pokusím stanovit optimální formy vzdělávání u mentálně postižených dětí.

2 Předpoklady

Předpoklad č. 1

Osobně si myslím, že pedagogové nemají k tématu lehkého mentálního postižení dostatečné informace a že většina pedagogů se již setkala s žákem s lehkým mentálním postižením.

Předpoklad č. 2

Dalším mým předpokladem je, že pedagogové, alespoň částečně, vědí, jaké možnosti vzdělávání mají žáci s lehkým mentálním postižením a že zdravý žák má na výběr z více možností vzdělávání.

Předpoklad č. 3

Jsem přesvědčena, že velké procento pedagogických pracovníků se v problematice alternativního školství alespoň základně orientuje, pojmu alternativní školy rozumí a že z nabízených alternativních škol, budou pedagogové nejčastěji volit možnost Montessori pedagogiky.

Předpoklad č. 4

U tématu domácího vzdělávání si myslím, že nejčastěji zvolená možnost bude ta, kdy učitelé budou preferovat dostatečné vzdělání rodiče, který chce svého potomka vyučovat a intenzivní spolupráce rodičů se školou.

Předpoklad č. 5

Dalším mým předpokladem je, že učitelé budou přístupni možnosti integrace žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy.

Předpoklad č. 6

Podle mého mínění je nejspodněji integrovatelným žákem dítě s tělesným postižením.

Předpoklad č. 7

Osobně si myslím, že je vhodné začleňovat dítě s mentálním postižením do běžné třídy, a to tak, že v každé běžné třídě bude co nejmenší počet integrovaných, nejlépe jeden, neboť to příliš nezatíží výukový proces.

Předpoklad č. 8

Přikláním se k možnosti, že nejvhodnějším typem integrace žáků s lehkým mentálním postižením je začlenění integrované třídy do běžné školy. Žáci mohou odděleně studovat základní předměty a výchovy mohou mít spojené.

Předpoklad č. 9

Myslím si, že většina českých škol nemá pro integraci znevýhodněných žáků dostatečné podmínky. Proti dostatečné vybavenosti působí jako zásadní faktor finanční situace v českém školství, kterou však nejsou školy schopné ovlivnit.

Předpoklad č. 10

Posledním mým předpokladem je, že vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v dnešních speciálních školách je dobré a mělo by zůstat zachováno.

3 Popis výzkumného vzorku

Dotazování byli pedagogové a asistenti pedagoga na šesti základních školách. Jednalo se o tři klasické devítileté základní školy a o jednu školu malotřídní, kde odpovídali pedagogové bez zaměření na speciální pedagogiku. Dále pak byli dotazování pedagogové, speciální

pedagogové a asistenti pedagoga ze základní školy, která je zároveň spojena se speciální školou. Posledními dotazovanými byli převážně speciální pedagogové ze speciální školy ve Skutči.

4 Metody

Praktická část mé diplomové práce se skládá z výzkumu formou dotazníku a rozhovoru.

Dotazník

„Výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě.“²⁴

Dotazník, který byl určený pro učitele, jsem rozdala na šesti školách. Jedna škola byla málotřídní, tři běžné základní školy, jedna základní škola spojená se speciální školou a poslední školou byla speciální škola. Rozdala jsem 120 dotazníků a 106 se mi jich vrátilo. Šest dotazníků jsem vyřadila z toho důvody, že některé otázky a odpovědi na ně nebyly vyplněné. Dotazovaní mohli libovolně zaškrtnout i více než jednu odpověď.

Rozhovor

„Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem.“²⁵

Rozhovor jsem vedla s paní Mgr. Hanou Hrníčkovou, ředitelkou na ZŠ Raná, což je málotřídní škola a pak s paní Mgr. Jaroslavou

²⁴ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998, s. 55.

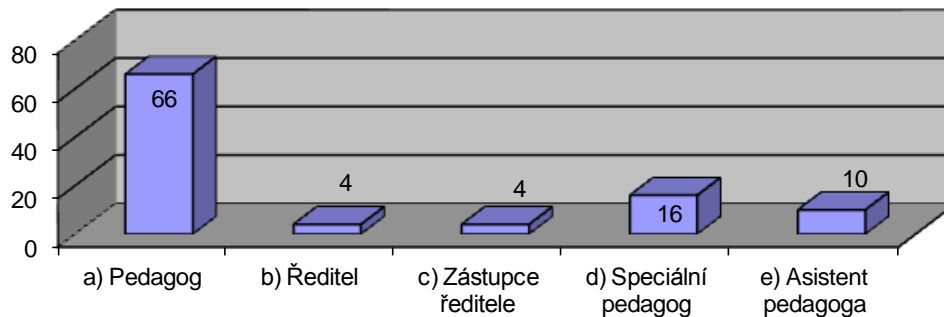
²⁵ PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998, s.212.

Melezínkovou, která je zaměstnána ve Speciální Základní škole ve Skutči jako speciální pedagog.

Samotnému výzkumu předcházela část předvýzkumu, kdy byly rozdány prototypy dotazníku i rozhovoru. Cílem předvýzkumu bylo zjistit nedostatky dotazníku, možné dodání jiných nebo dalších možností odpovědí a doladění dalších nepřesností, aby byl dotazník co nejpřehlednější, jasný a přesný. Předvýzkumu se zúčastnily dvě ředitelky základních škol, jeden pedagog a jedna speciální pedagožka. Předvýzkum byl přínosný tím, že mi připomněl, že někteří, zejména o něco starší pedagogové nemusí ovládat dnešní terminologii, a tak jsem se snažila přizpůsobit se i jim.

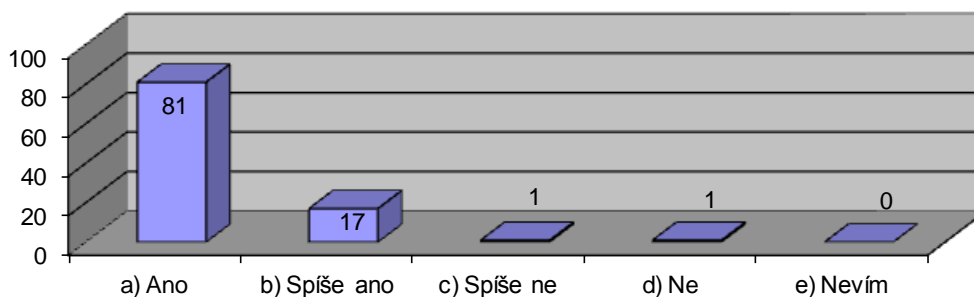
5 Výzkum

1. Ve škole pracujete jako:



Na moji první otázku mi odpovědělo 66 pedagogů, 4 ředitelé, 4 zástupci ředitele, dále pak 16 speciálních pedagogů a 10 asistentů

2. Rozumíte pojmu mentální retardace (mentální postižení)?

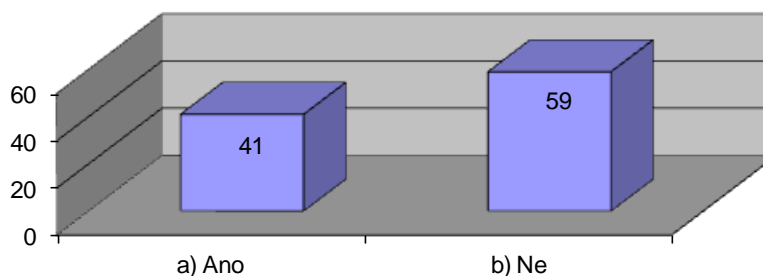


pedagoga.

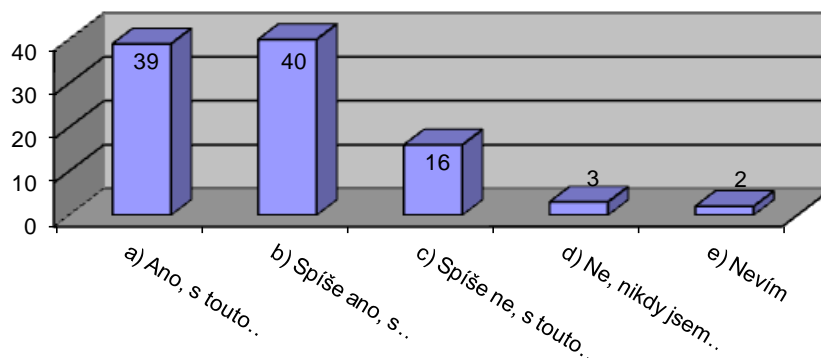
Z druhé otázky vyplývá, že většina, to je 81 dotazovaných tomuto pojmu dobře rozumí, 17 dotazovaných spíše rozumí, jeden spíše nerozumí a jeden nerozumí vůbec.

U třetí otázky 41 dotazovaných odpovědělo, že již mají zkušenost se vzděláváním lehce mentálně retardovaných, ale většina, to je 59 dotazovaných, mi odpověděla, že tuto zkušenost nemají.

3. Máte zkušenost se vzděláváním lehce mentálně retardovaných (IQ 50-69, slabomyslnost, lehká oligofrenie - dříve debilita)?



4. Víte, jaké možnosti vzdělávání mají dnes děti s lehkým mentálním postižením?

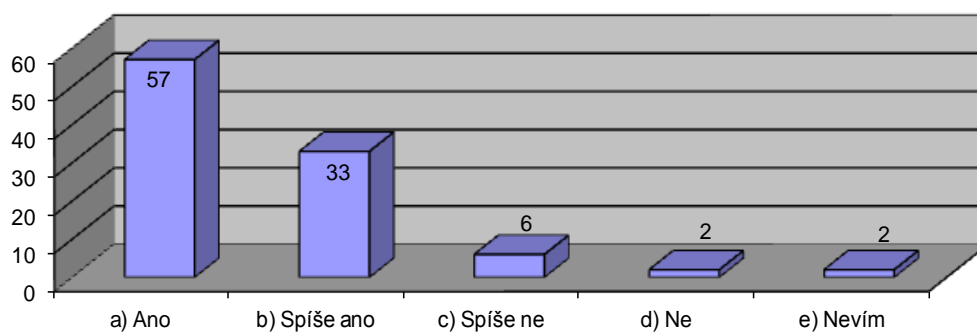


Po vyhodnocení této otázky jsem zjistila, že s touto tematikou je dobře seznámeno 39 dotazovaných a okrajově se s tímto problémem setkalo 40 dotazovaných.

Naopak s touto problematikou nepřišlo do kontaktu 16 dotázaných, tři se o ni vůbec nezajímají a dva dotázaní odpověděli na otázku „nevím“.

Z odpovědí na pátou otázku mi vyplynulo, že většina dotazovaných, to

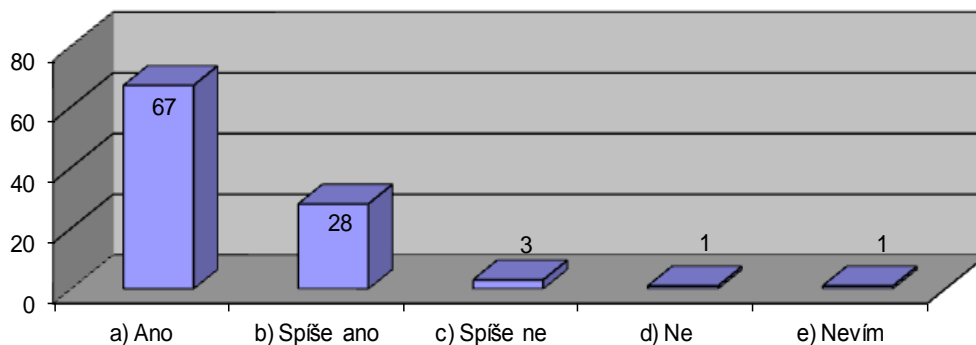
5. Myslíte si, že rodiče zdravých žáků mají na výběr z více druhů škol a možností vzdělávání než rodiče dětí s lehkým mentálním postižením?



je 57, si myslí, že rodiče zdravých dětí mají na výběr z více druhů škol a možností vzdělávání svých dětí oproti rodičům dětí s lehkým mentálním postižením. 33 dotazovaných si myslí, že rodiče zdravých dětí mají spíše více možností než rodiče dětí s mentálním postižením.

Šest dotazovaných si myslí, že rodiče zdravých dětí spíše nemají více možností a dva dotazovaní odpověděli, že rodiče zdravých dětí nemají více možností vzdělávání svých dětí. Dva dotazovaní odpověděli na tuto otázku „nevím“.

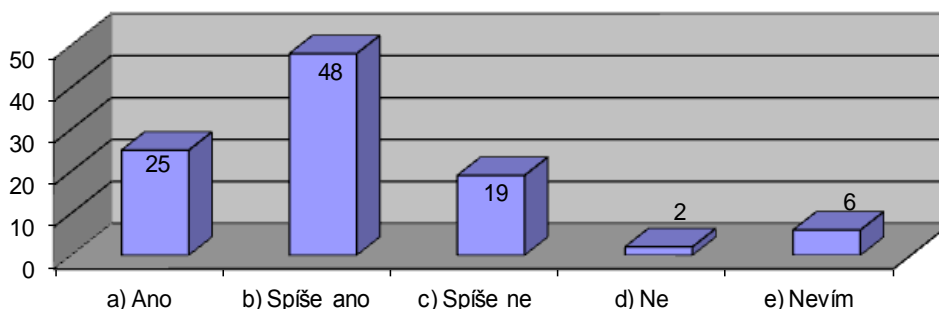
6. Rozumíte pojmu alternativní školy?



Díky této otázce jsem zjistila, že 67 lidí ze sta dotazovaných tomuto pojmu rozumí dobře a 28 spíše rozumí.

Naopak tři dotazovaní spíše nerozumí, jeden nerozumí vůbec a jen jeden dotazovaný odpověděl na tuto otázku „nevím“.

7. Zařadili byste žáka s lehkým mentálním postižením do alternativní školy?

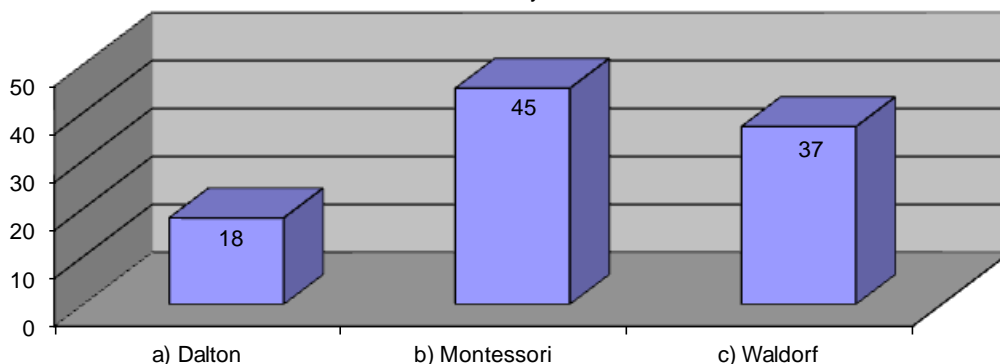


Po této otázce jsem došla k závěru, že většina dotazovaných si myslí, že by děti s lehkým mentálním postižením mohly navštěvovat alternativní školu.

Ze všech dotazovaných je 25 lidí toho názoru, že by děti s lehkým mentálním postižením mohli určitě navštěvovat alternativní školu. 48 dotazovaných, si myslí že by se tyto děti spíše mohly vzdělávat v alternativní škole.

19 dotazovaných by spíše nezařadila děti s lehkým mentálním postižením do alternativní školy a dva dotazovaní by tyto děti určitě

8. Pokud byste zařadili žáka s lehkým mentálním postižením do alternativní školy, do jaké by to bylo?

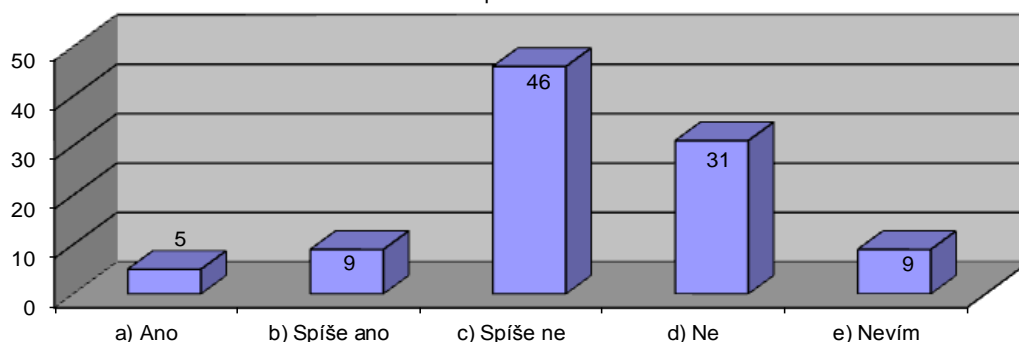


nezařadili do alternativních škol. Šest dotazovaných mi na tuto otázku odpověděli „nevím“.

I když mi na předchozí otázku pozitivně, tj. ano, spíše ano, odpovědělo 73 dotazovaných, i tak jsem na tuto otázku obdržela sto odpovědí. Z toho vyplývá, že někteří dotazovaní se přikláněli ke dvou až třem možnostem odpovědí.

Nicméně výsledkem je, že nejvhodnější alternativní školou pro děti s lehkým mentálním postižením by byl program Montessori se 45 hlasy, dalším vhodným vzdělávacím programem by mohl být Waldorf se 37 hlasy a posledním Dalton s 18 hlasy.

9. Myslíte si, že by bylo přínosné vzdělávat žáka s lehkým mentálním postižením v domácím prostředí?

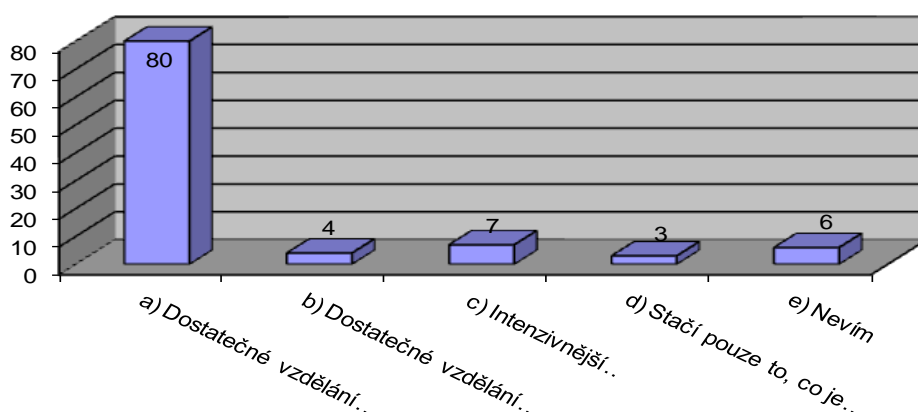


To, že by bylo vhodné a přínosné vzdělávat žáka s lehkým mentálním postižením v domácím prostředí, si myslí pouze pět ze sta

dotazovaných. Těch kteří si myslí, že by to bylo spíše přínosné je devět.

Zato k variantě „spíše ne“ se přiklonila většina a to 46 dotazovaných. Doma by dítě s lehkým mentálním postižením nevzdělávalo 31 dotazovaných a devět dotazovaných odpovědělo „nevím“.

10. Jaké požadavky si myslíte, že by měly být splňovány při domácím vzdělávání dítěte s lehkým mentálním postižením?



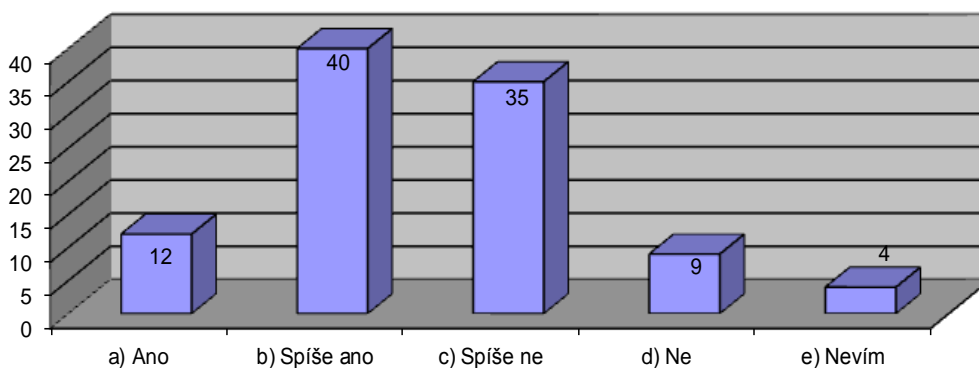
K variantě „a“ se přiklonila absolutní většina, tj. 80 dotazovaných. Ti si myslí, že by „vyučující“ měl mít dostatečné vzdělání (středoškolské vzdělání s maturitou). Dále by si měl opatřit speciální pomůcky, častěji se kontaktovat s třídním učitelem dítěte a se školou. Neposledním v řadě by mělo být pevné odhodlání a alespoň základní pedagogické znalosti. Nadále by měl vyučující využívat internetové stránky, zaměřené na tuto tematiku.

Varianta „b“ byla dostačující pro čtyři dotazované. Ti požadují dostatečné vzdělání „vyučujícího“ (středoškolské vzdělání s maturitou) a intenzivnější spolupráci se školou.

Sedmi dotazovaným vyhovovala varianta „c“, kdy by byla dostačující pouze intenzivnější spolupráce se školou, která poskytuje potřebné materiály a informace.

K variantě „d“ a k tomu, že stačí ke vzdělávání v domácím prostředí dětí s lehkou mentální retardací pouze to, co je uvedeno v zákoně o vzdělávání v domácím prostředí se přiklonili tři dotazovaní.

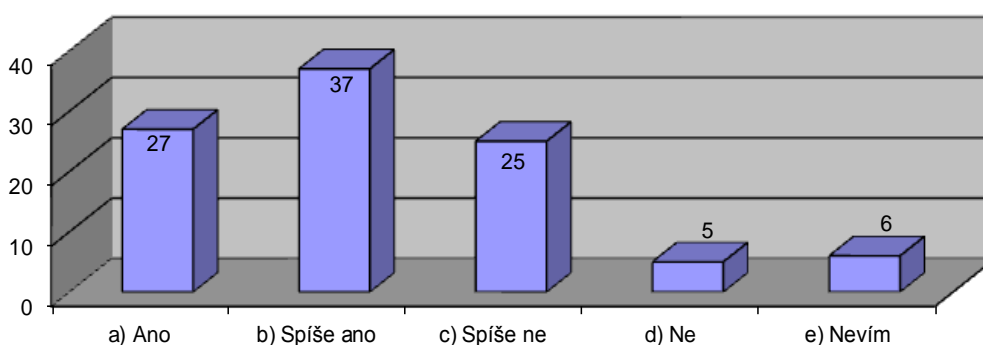
11. Myslíte si, že je vhodné integrovat žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy?



Šest dotazovaných mi na tuto otázku odpovědělo „nevím“. S integrací žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy souhlasí 12 dotazovaných a spíše s ní souhlasí 40 dotazovaných.

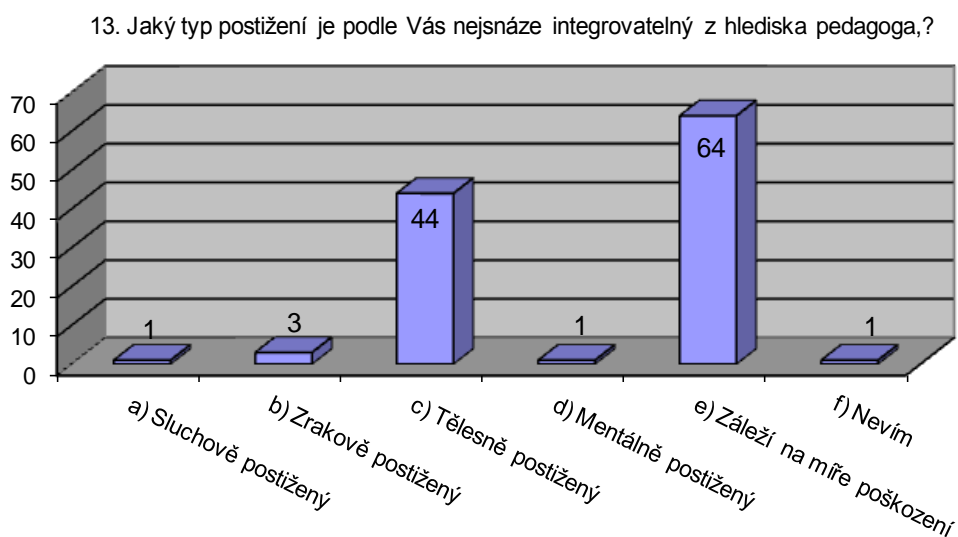
Spíše proti integraci je 35 dotazovaných a úplně proti ní je devět dotazovaných. Čtyři lidé mi odpověděli na otázku „nevím“.

12. Myslíte si, že integrace žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy má pozitivní vliv na jeho začlenění do společnosti?



S tím, že by integrace žáka do běžné třídy měla vliv na jeho začleňování do společnosti, souhlasí 27 dotazovaných. Že to spíše pozitivně ovlivní jeho začleňování do společnosti si myslí 37, a to většina dotazovaných.

Názor, že to pozitivně spíše neovlivní jeho začleňování má 25 dotazovaných a pět dotazovaných má takový názor, že to určitě pozitivně neovlivní jeho začleňování. Šest dotazovaných odpovědělo „nevím“.



Na tuto otázku jsem obdržela více než sto odpovědí, protože pro některé dotazované byly vhodné dvě i více odpovědí.

Odpověď „a“, to znamená že nevhodnějším typem postižení pro integraci je sluchové postižení, dostala jeden hlas.

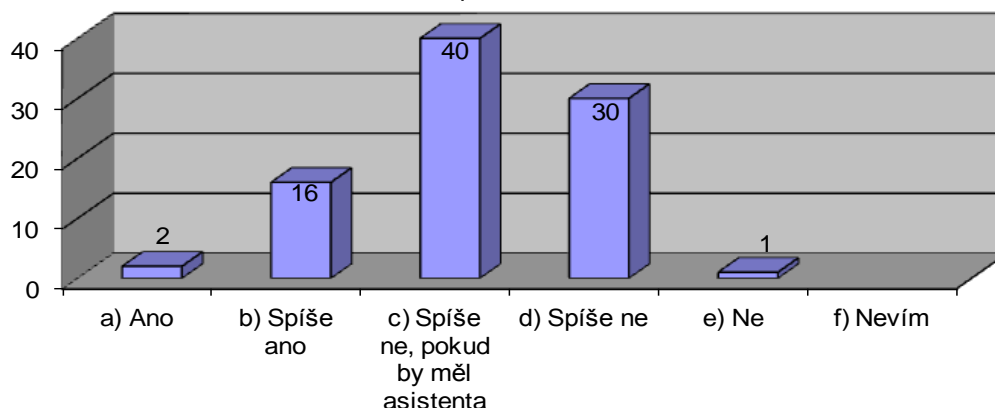
Tři hlasy obdržela odpověď „b“, ta udávala za nevhodnější typ k integraci zrakové postižení.

44 hlasů dostalo tělesné postižení, tj. odpověď „c“ a mentální postižení, tj. „d“ dostalo jeden hlas.

Nejvíce hlasů obdržela odpověď „e“. Ta se přikláněla k variantě, že je jedno o jaký typ postižení se jedná, ale záleží na míře postižení.

Jeden dotazovaný odpověděl „nevím“.

14. Vadilo by Vám mít ve vaší třídě integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením?

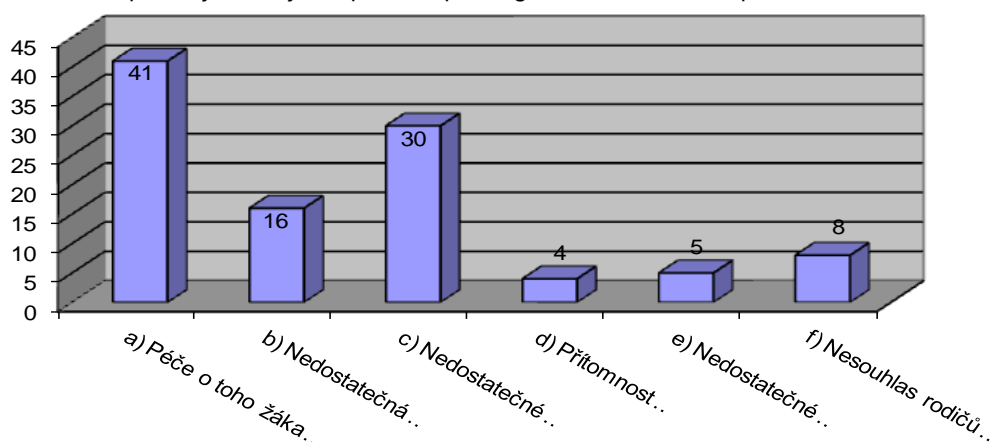


Dvěma dotazovaným by vadilo mít ve třídě integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením. Další 16 by to spíše vadilo.

Na druhé straně se většina dotazovaných přiklání k možnosti, že by jim spíše nevadilo mít ve třídě integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením ovšem pod podmínkou, že by měl žák k dispozici asistenta. Takto smýšlelo 40 dotazovaných.

Dalším třiceti dotazovaným by vůbec nevadilo mít ve třídě integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením.

15. Co považuje za největší problém při integraci lehce mentálně postiženého žáka?



Největším problémem je podle 41 dotazovaných to, že péče o takového žáka zpomaluje výukový proces v celé třídě.

To, že by byla nedostatečná spolupráce rodičů integrovaného žáka se školou největším problémem při integraci, si myslí 16 dotazovaných.

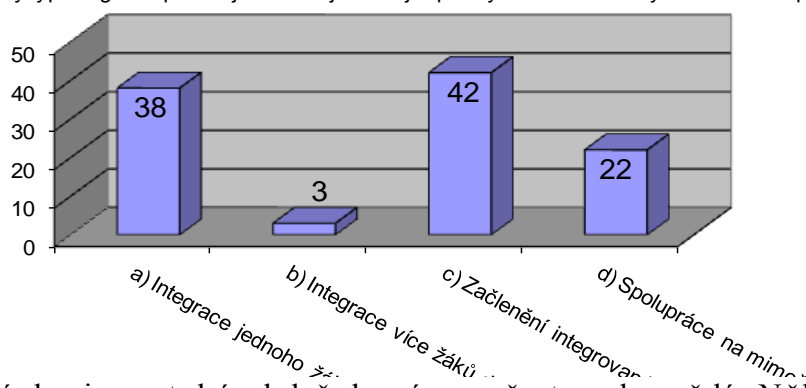
Třicet dotazovaných si myslí, že největším problémem při integraci lehce mentálně postiženého žáka je nedostatečné zázemí pro integraci ve škole.

Čtyři dotazovaní vidí největší problém v tom, že by přítomnost asistenta pedagoga narušovala chod hodiny.

Pro dalších pět dotazovaných je největším problémem to, že by se žák dostatečně nezačlenil do kolektivu třídy.

Osm dotazovaných se domnívá, že problémem by byl nesouhlas rodičů ostatních zdravých žáků s integrací.

16. Jaký typ integrace považujete za nevhodnější pro výuku žáka s lehkým mentálním postižením?



Na tuto otázku jsem také obdržela více než sto odpovědí. Někteří dotazovaní proto hlasovali pro více než jednu z možností odpovědí.

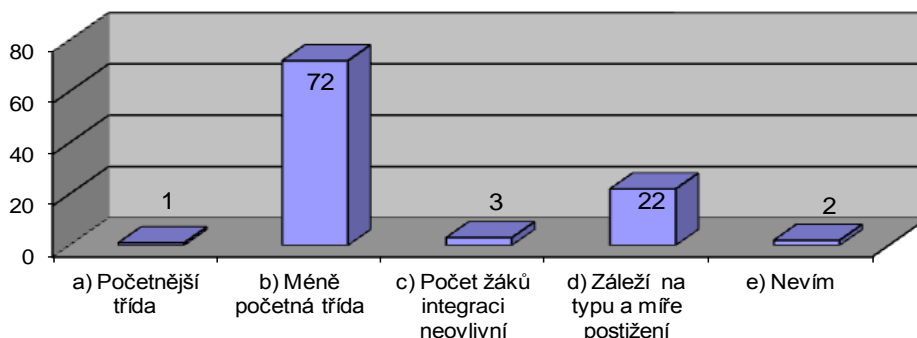
První možností byl takový typ integrace, kdy je jeden žák integrován do běžné třídy. K této možnosti se přiklonilo 38 dotazovaných.

Druhou možností byla integrace více žáků do běžné třídy. K typ integrace se nejvíce zamlouval třem dotazovaným.

Další možností, která nakonec dostala nevíce hlasů, a to 40, byl takový typ integrace, kdy se do běžné školy začlení celá integrovaná třída.

Pro možnost, že by spolupracovala běžná škola se speciální na mimoškolních aktivitách, hlasovalo 22 dotazovaných.

17. Integrují se žáci snadněji do početnější nebo méně početné třídy? Myslím si, že je pro integraci vhodnější:



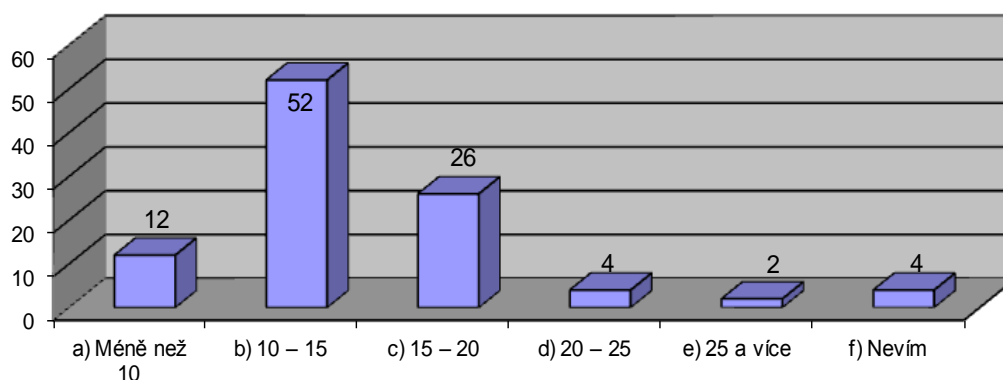
Pro možnost, že je snadnější integrovat žáka do početnější třídy, hlasoval pouze jeden dotazovaný.

Oproti tomu si většina dotazovaných, a to je 72, myslí, že pro integraci je vhodnější méně početná třída.

Tři dotazovaní si myslí, že počet žáků ve třídě nemůže integraci ovlivnit.

Počet žáků ve třídě může pro 22 dotazovaných ovlivnit typ a míra postižení integrovaného dítěte.

18. Jaký je podle Vás optimální počet žáků ve třídě s integrovaným dítětem?



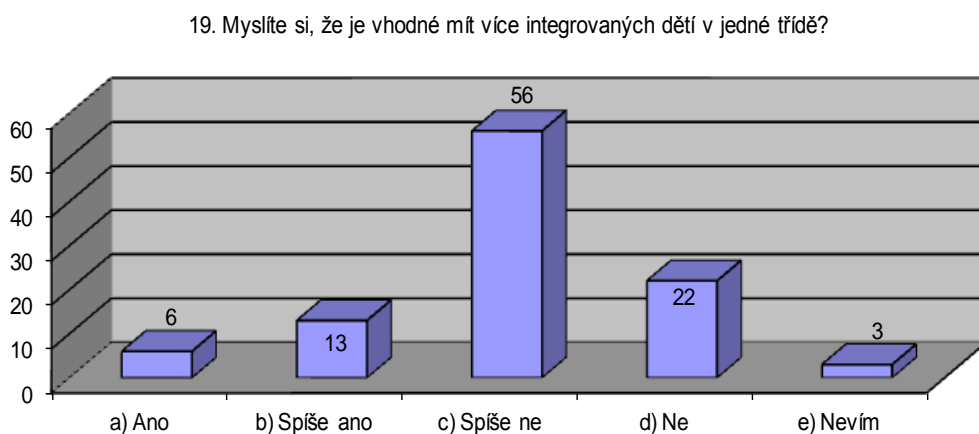
Pouze dva dotazovaní odpověděli „nevím“.

Na možnost „a“, tj. méně než deset žáků ve třídě, mi odpovědělo 12 dotazovaných. Zatímco na možnost „b“, kdy by bylo ve třídě 10 – 15 žáků odpověděla většina dotazovaných, a to 52.

15 – 20 žáků ve třídě společně s integrovaným žákem by nevadilo 26 dotazovaným a čtyřem dotazovaným by nevadilo ve třídě 20 – 25 žáků.

Dva dotazovaní se přiklánějí k možnosti, že optimálním počtem žáků ve třídě, společně s integrovaným dítětem, je 25 a více žáků.

Čtyři dotazovaní mi odpověděli „nevím“.

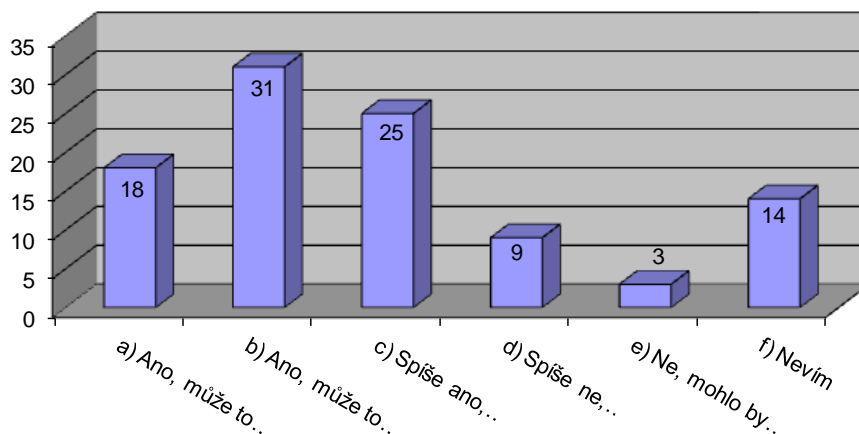


Šest dotazovaných mi odpovědělo, že by bylo vhodné mít ve třídě více než jedno integrované dítě a dalších 13 si myslí, že by to bylo spíše vhodné.

Naprostá většina dotazovaných, tj. 56, je toho názoru, že by spíše nebylo vhodné mít více než jedno integrované dítě ve třídě. A s tím, že by to nebylo vůbec vhodné, souhlasí 22 dotazovaných.

Tři lidé mi odpověděli „nevím“.

20. Myslíte si, že může být pro integrovaného žáka přínosné, že jsou ve třídě integrování i jiní žáci?



S názorem, že by to pro integrovaného žáka mohlo být přínosné tím, že by integrace dalších žáků mohla podporovat jeho sebevědomí souhlasí 18 dotazovaných.

S další možností, že integrace i jiných žáků v jedné třídě mohla být přínosná tím, že by zmírňovala pocity odlišnosti, se ztotožnilo 31 dotazovaných.

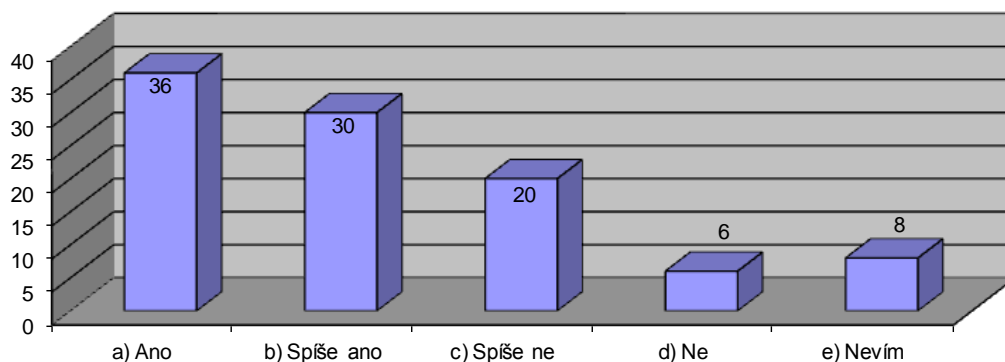
Dalších 25 dotazovaných je toho názoru, že by integrace více žáků do jedné třídy spíše byla přínosem, a to pro psychiku žáka.

Devět dotazovaných se domnívá, že by to přínosem spíše nebylo, protože by se mohla narušovat integrace toho jednoho žáka.

Tři dotazovaní vůbec nesouhlasí, protože integrace více žáků do jedné třídy by mohla negativně ovlivnit práci v celé třídě.

Na odpověď „nevím“ odpovědělo 14 dotazovaných.

21. Myslíte si, že by Vaše škola mohla poskytnout vhodné prostředí pro vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením?

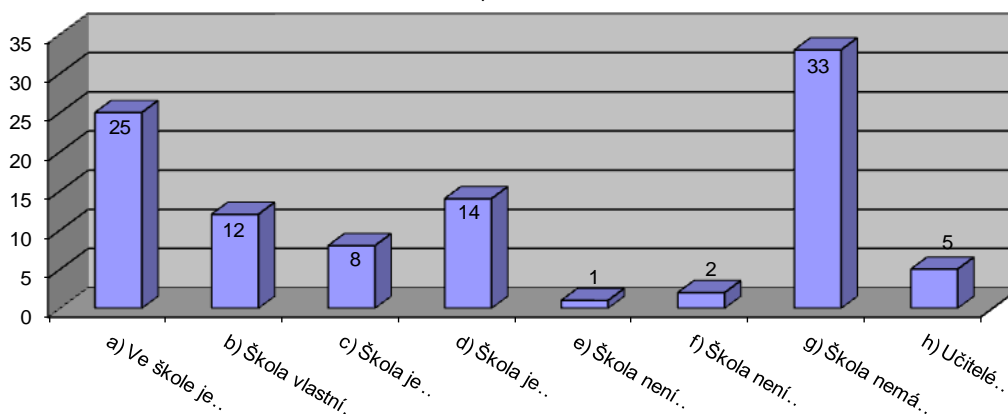


36 dotazovaných se domnívá, že by jejich škola rozhodně byla vhodným prostředím pro vzdělávání takovýchto dětí a dalších 30 si myslí, že jejich škola by spíše byla k tomuto účelu vhodná.

Oproti tomu si 20 dotazovaných myslí, že škola, ve které pracují by spíše nebyla vhodným prostředím a 6 dotazovaných je dokonce toho názoru, že jejich škola vůbec není vhodným prostředím pro vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením.

Osm dotazovaných na tuto otázku odpovědělo „nevím“.

22. Proč si myslíte, že Vaše škola je/není vhodná pro vzdělávání integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením ?



25 dotazovaných udalo, že jejich škola je vhodná pro integraci žáka s lehkým mentálním postižením, protože je ve škole již zařízena speciální třída i s pomůckami a dalších 12 dotazovaných udalo, že jejich škola je také vhodná, jelikož vlastní speciální pomůcky.

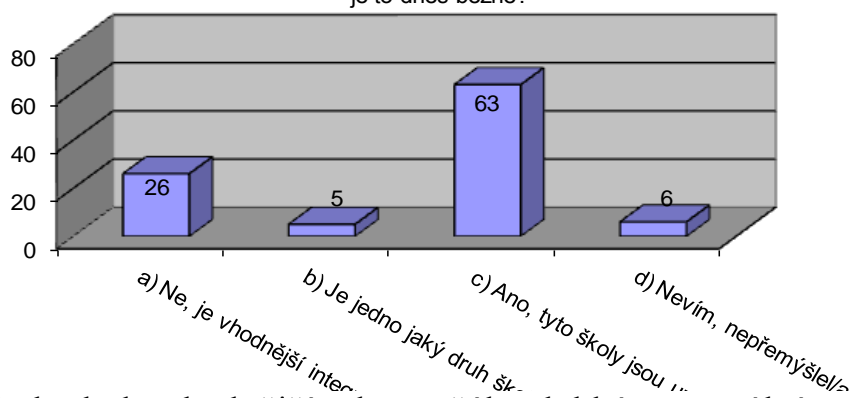
S tím, že by škola vhodná k tomuto účelu, souhlasí dalších osm dotazujících, a to proto, že jejich škola je ochotná zařídit speciální třídu. Stejný názor sdílí v neposlední řadě dalších 14 dotazujících, jelikož by byla jejich škola ochotná nakoupit speciální pomůcky, určené k tomuto způsobu výuky.

Jeden dotazující si myslí, že jeho škola není vhodná k tomuto účelu, protože škola by nebyla ochotná nakoupit speciální pomůcky. Stejný názor o nevhodnosti školy mají i dva dotazující, kteří si myslí, že škola by nebyla ochotná zřídit speciální třídu.

Naprostá většina všech dotazovaných, tj. 33, udává, že jejich škola nemá prostředky k tomu, aby zřizovala speciální třídu nebo nakupovala speciální pomůcky.

Pět dotazovaných si myslí, že pro tento typ výuky a vzdělávání postiženého dítěte nemají kompetentní nebo ochotné učitele.

23. Myslíte si, že je dobré vzdělávat dítě s lehkým mentálním postižením ve speciální škole tak, jak je to dnes běžné?



S tím, že by bylo vhodnější, aby se žák s lehkým mentálním postižením integroval, pokud by to bylo možné, do běžné školy souhlasilo 26 dotazujících.

Pět dotazujících zastává názor, že je jedno, jaký druh či typ školy bude dítě s lehkým mentálním postižením navštěvovat.

Naprostá většina všech dotazovaných, tj. 63, se ztotožňuje s názorem, že speciální školy jsou vhodné pro vzdělávání takto postižených dětí a že jsou k tomu i uzpůsobeny.

Šest dotazovaných o této problematice nepřemýšlela, tedy neví.

6 Zodpovězení předpokladů

Předpoklad č. 1

Jednou z podmínek pro vzdělávání dítěte s lehkým mentálním postižením je, aby měl pedagog dostatečné informace o dané problematice. Přínosné je také, pokud již pedagog má zkušenosti s výukou těchto žáků.

Za předpokladu, že pedagog ještě nespolupracoval s žákem s lehkým mentálním postižením, neměl dostatečné informace a motivaci se danému tématu věnovat

Z výsledků dotazníku vyplývá, že většina dotazovaných dobře rozumí pojmu mentální retardace a méně než polovina dotazovaných již měla či má zkušenost s výukou lehce mentálně postižených dětí.

Předpoklad č. 2

Dalším mým předpokladem bylo, že pedagogové, alespoň částečně vědí, jaké možnosti vzdělávání mají žáci s lehkým mentálním postižením, a že zdravý žák má na výběr z více možností vzdělávání.

Naprostá většina dotazovaných se s danou problematikou již alespoň okrajově setkala nebo je s ní dobře seznámena. Do kontaktu s problematikou možností vzdělávání lehce mentálně postižených nepřišla menšina dotazovaných.

Můj předpoklad o tom, že pedagogové alespoň částečně vědí o možnostech vzdělávání těchto dětí se tady potvrdil. Jsem přesvědčena, že základní povědomí učitelé získají během studia na vysoké škole. Záleží pak čistě na každém, jak své znalosti této problematiky bude rozvíjet.

Předpoklad č. 3

Další můj předpoklad byl zaměřen na problematiku alternativních škol, v souvislosti se vzděláváním žáka s lehkým mentálním postižením.

Základem je obeznámenost učitele s možnostmi alternativního vzdělávání jedinců zdravých a mentálně postižených. Z výsledků vyplynulo, že učitelé rozumí či spíše rozumí pojmu *alternativní škola*. Tím se první část mého předpokladu potvrdila.

Zajímavé však bylo sledovat odpovědi pedagogů na otázku, zda si myslí, že je zařazení žáka s lehkým mentálním postižením do některé z alternativních škol vhodné.

Převážná většina dotazovaných posuzuje tuto alternativu vzdělávání lehce mentálně postižených dětí za vhodnou. Konkrétně jim přišla nejvhodnější Montessori pedagogika, čímž se potvrdila i druhá část mého předpokladu.

Pedagogika Montessori je zaměřena na samostatnou práci žáka, učitel je pouze rádcem a žák se učí především tím, že samostatně zvládá úkoly, které si volí. Což je podle mého mínění názor, který je správný neboť učení se hrou, za dozoru pedagoga, může dětem s lehkým mentálním postižením vyhovovat.

Předpoklad č. 4

Další otázkou bylo, do jaké míry je podle pedagogických pracovníků přínosné, pokud se rodiče rozhodnou, vzdělávat žáka s lehkým mentálním postižením v domácím prostředí. Většina dotazovaných ale nebyla možnosti domácího vzdělávání lehce mentálně postiženého dítěte nakloněna.

Důležité bylo i zjištění, na co by se rodiče, kteří vzdělávají své dítě s lehkým mentálním postižením, měli zaměřit, a jaké podmínky by podle učitele měly být splněny při domácím (individuálním) vyučování těchto žáků.

Myslela jsem si, že nejčastěji zvolená možnost bude, že učitelé budou preferovat dostatečné vzdělání rodiče, který chce svého potomka vyučovat, a jeho intenzivní spolupráce se školou. Tato možnost není sice zcela komplexní, myslím si však, že je to alternativa pro obě

strany přijatelná. Velké odhodlání rodiče, jeho vzdělávání se v oblasti a využívání dostupných metodických pomůcek a příruček je zcela zajisté přínosem, není to však jev, který by byl v běžné praxi příliš častý.

Naprostá většina dotazovaných uvedla jako nejpříjemnější možnost tu, kde by měl mít rodič dostatečné vzdělání (středoškolské s maturitou, vlastnit speciální pomůcky, měl by se častěji kontaktovat s třídním učitelem a celkově se školou, dále by měl mít i pevné odhodlání a alespoň základní pedagogické znalosti.

Tento můj předpoklad se tedy nepotvrdil.

Předpoklad č. 5

Dalším mým předpokladem bylo, že učitelé budou přístupni možnosti integrace žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy, a budou uznávat tuto alternativu za vhodnou, ačkoli je pro ně práce s integrovaným žákem náročnější z hlediska přípravy, i co se týče psychické stránky pedagoga.

Z průzkumu by mělo vyplynout, kolika učitelům by integrace žáka s lehkým mentálním postižením nevadila, a kolik z nich považuje takového žáka za faktor ztěžující proces výuky ve třídě. Většina dotazovaných se integraci lehce mentálně postiženého žáka nebránila. Můj předpoklad se tedy potvrdil. Tentokrát ale nebyl mezi pozitivními a negativními odpověďmi příliš významný rozdíl.

Můj předpoklad vycházel z domněnky, že většina učitelů bude považovat, podle mého názoru, integraci žáka s lehkým mentálním postižením za přínosnou a pozitivní i pro jeho následné začleňování se do společnosti. Jak jsem předpokládala, většina dotazovaných si myslí, že integrace žáka do běžné třídy má pozitivní vliv na budoucí začlenění do společnosti.

Předpoklad č. 6

Bylo velmi zajímavé sledovat, jaký typ postižení považují pedagogičtí pracovníci za nejsnáze integrovatelný.

Já osobně považuji za nejsnáze integrovatelné žáky s tělesným postižením, protože tělesné postižení nemá vliv na intelekt žáka a není přehnaně náročné na speciální didaktické pomůcky. Fyzický handicap podle mě nelimituje vzdělávání žáka natolik, jako například postižení sluchové, zrakové či mentální.

Většina dotazovaných přesně nedefinovala, jaký typ postižení je podle nich nejlépe integrovatelný. Přikláněla se k možnosti, kdy záleží na míře postižení. Pokud bych se tedy zaměřila na konkrétní typ postižení, který je podle pedagogů nejsnáze integrovatelný, bylo by to právě tělesné postižení.

Předpoklad č. 7

Provedený průzkum měl za úkol ukázat, co považují pedagogové za nejproblematictější v procesu integrace žáka s lehkým mentálním postižením. S tím souvisí i otázka, jakou možnost integrace do výuky považují za nejvhodnější.

Jako nejproblematictější v procesu integrace žáka uvedli dotazovaní tu možnost, kdy samotná integrace a péče o integrovaného žáka zpomaluje výukový proces v celé třídě.

Osobně si myslím, že je vhodné začleňovat lehce mentálně postižené žáky do běžné třídy a to tak, že v každé běžné třídě bude co nejmenší počet integrovaných, nejlépe jeden, neboť to příliš nezatíží výukový proces. Zároveň má při této formě integrace učitel dostatečný prostor k tomu, aby se integrovanému žákovi/žákům věnoval natolik, kolik potřebují a vyžadují.

Dotazovaní uvedli, že případná integrace více žáků do běžné třídy by měla dobrý vliv na samotné žáky v tom smyslu, že by mohla snížit pocity odlišnosti od ostatních žáků.

S tímto problémem souvisí i otázka, do jak početné třídy se žáci s lehkým mentálním postižením integrují nejlépe. Sama si myslím, že je pro integraci vhodnější méně početná třída, v níž by mělo být celkem maximálně 15 dětí.

Dotazovaní uvádějí, že nejideálnějším počtem žáků ve třídě s integrovaným žákem by bylo 10 až 15 dětí v jedné třídě.

Můj původní předpoklad se sice nepotvrdil, ale vyplynulo z něho několik dalších zajímavých informací.

Předpoklad č. 8

Zajímalo mě, jaké množství pedagogů vidí jako přínosné integraci několika žáků s lehkým mentálním postižením do běžné třídy, a jaký typ integrace považují za nejvhodnější.

Přikláním se k možnosti, že nejvhodnějším typem integrace je začlenění integrované třídy do běžné školy. Žáci mohou odděleně studovat základní předměty a výchovy mohou mít spojené.

Většina dotazovaných se stejně tak, jako já, přiklání k možnosti integrace celé třídy do běžné školy. Můj předpoklad se sice potvrdil, ale druhou nejpočetnější variantou byla ta možnost, kdy by se integroval jeden žák do běžné třídy.

Předpoklad č. 9

Další otázkou bylo, kolik pedagogických pracovníků považuje školu, v níž působí, jako vhodnou pro integraci žáka s lehkým mentálním postižením. Myslím si totiž, že většina českých škol nemá pro integraci znevýhodněných žáků dostatečné podmínky.

Zajímavé proto bude sledovat, co o vybavenosti a možnostech pro integraci, ve škole v níž působí, soudí učitelé.

Myslím si, že škol ve kterých jsou zařízeny speciální třídy, které vlastní speciální pomůcky, případně těch, které jsou speciální třídu s vhodnými pomůckami ochotni zřídit, není mnoho.

Proti dostatečné vybavenosti působí jako zásadní faktor finanční situace ve školství, kterou však nejsou školy schopné ovlivnit.

Většina dotazovaných se přiklání k možnosti, kdy škola, ve které působí, je hodná nebo alespoň spíše vhodná pro vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením. První část předpokladu se mi tedy nepotvrdila.

Stejně tak většina dotazovaných se přiklání k možnosti, kdy školám chybí prostředky pro zřízení speciálních tříd a pomůcek pro výuku žáků s lehkým mentálním postižením. Druhá část mého předpokladu se tedy potvrdila.

Předpoklad č. 10

Otázkou posledního předpokladu bylo, zda je možné, aby se žáci s lehkým mentálním postižením nadále vzdělávali ve speciálních školách při zachování stávajících podmínek. Nadále tu ale zbývá otázka, zda je takovýto způsob vzdělávání pro tyto žáky vhodný. Já jsem přesvědčena o tom, že vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v dnešních speciálních školách je dobré a mělo by zůstat zachováno. Stejný názor se mnou sdílí i naprostá většina všech dotazovaných. Můj poslední předpoklad se tedy potvrdil.

7 Shrnutí rozhovorů

Na moji první otázku „*Myslíte si, že by bylo vhodné vzdělávat žáka s lehkým mentálním postižením v domácím prostředí?*“ mi obě dotazované pedagožky odpověděly shodně, že tento typ vzdělávání není pro lehce mentálně postižené děti vhodný. Jednak po stránce socializace dítěte, jednak po stránce kvality vzdělávání.

Druhá moje otázka „*Zařadila byste dítě s lehkým mentálním postižením do alternativní školy? Proč? Do jaké?*“ nebyla, co se týče shodného názoru dotazovaných tak jednostranná, jako odpovědi na předchozí otázku. Mgr. Hana Hrníčková se přiklání k možnosti „spíše ano“ a k pedagogice Montessori. Mgr. Jaroslava Melezínková se také přiklání k integraci lehce mentálně postižených dětí do alternativní školy, ale pouze na prvním stupni s podmínkou přítomnosti speciálního pedagoga a že integrace nebude probíhat na úkor ostatních žáků. Pokud se jedná o typ alternativní školy, který Mgr. Melezínková považuje za nejvhodnější, byl by to program Step by step, který je popsán v rozhovoru.

V odpovědích na třetí otázku „*Myslíte si, že je pro dítě s lehkým mentálním postižením vhodná integrace do běžné školy? Jaký typ integrace byste zvolila?*“ se obě dotazované pedagožky také neshodují. Mgr. Melezínková integraci lehce mentálně postiženého žáka do základní školy nepodporuje vzhledem k hodinovým dotacím předmětů. Naproti tomu Mgr. Hrníčková i integraci souhlasí a to proto, že postižené dítě by bylo v kontaktu se zdravými dětmi a naopak. Nejvhodnějším typem je podle Mgr. Hany Hrníčkové integrace jednoho žáka do běžné třídy. Dále, jak sama uvedla v rozhovoru, s integrací nemusí mít největší problém děti, ale rodiče zdravých dětí.

„*Myslíte si, že je dobré vzdělávat dítě s lehkým mentálním postižením ve speciální škole tak, jak je to dnes běžné?*“ V odpovědích na tuto otázku se obě dotazované pedagožky shodují. Mgr. Jaroslava

Melezínková dokonce považuje tuto možnost vzdělávání za nejideálnější. Mgr. Hana Hrníčková se k tomuto typu také přiklání z důvodu toho, že speciální škola zaměstnává speciální pedagogy, vlastní speciální pomůcky, těsněji spolupracuje s SPC, atd.

Závěr

Diplomová práce měla za úkol stanovit ideální způsob vzdělávání mentálně postižených dětí.

V teoretické části jsem se zaměřila na vysvětlení pojmů jako mentální retardace, mentální postižení, Downův syndrom, které jsou zahrnuty v kapitole Základní terminologie. V kapitolách Možnosti vzdělávání zdravých dětí a Možnosti vzdělávání mentálně postižených dětí jsem se zaměřila na nejznámější způsoby a možnosti vzdělávání jak zdravých, tak postižených dětí.

Hlavní význam měla v mojí práci praktická část, kde jsem provedla výzkum pomocí dotazníků a rozhovorů. Oslovila jsem pedagogy na různých typech škol a požádala je o vyplnění dotazníků. Dvě zkušené pedagožky, ředitelka malotřídní školy Mgr. Hana Hrníčková a speciální pedagožka Mgr. Jaroslava Melezínková, mi poskytly na toto téma rozhovor. Co se týče dotazníků, malé procento z rozdaných se mi jich vrátilo nevyplněno nebo vyplněno jenom částečně. Myslím si, že témata, která byla v dotazníku zanesena mohla být pro dotazované zajímavá.

Celkově tedy z mého výzkumu vyplývá skutečnost, že ideálním způsobem vzdělávání lehce mentálně postižených dětí je integrace do základních škol, konkrétně integrace celé třídy dětí s lehkým mentálním postižením do běžné školy. Dalším vhodným způsobem vzdělávání těchto dětí by mohlo být vzdělávání lehce mentálně postižených dětí v alternativní škole a to pedagogikou Montessori. Výzkum také ukázal, že dosavadní vzdělávání lehce mentálně postižených dětí ve speciálních školách je dobrý a vhodný. Naproti tomu domácí vzdělávání neobstalo jako vhodný způsob vzdělávání lehce mentálně postižených dětí.

Z výsledků rozhovorů vyplývá, že domácí vzdělávání není pro děti s lehkým mentálním postižením vhodné. Alternativní školy považují obě dotazované pedagožky za vhodný způsob vzdělávání. Jako

nejvhodnější typ alternativní pedagogiky byla zvolena pedagogika Montessori a program Step by step. Otázka integrace také není jednostranná. Jedna z dotazovaných se k tomu způsobu vzdělávání přiklání, ale druhá naopak ne. Zato u poslední možnosti vzdělávání lehce mentálně postižených dětí se obě dotazované shodují. Vzdělávání takto postižených dětí ve speciálních školách považují za vhodné.

Resumé

V diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku možností vzdělávání mentálně postižených dětí. V praktické části jsem největší pozornost věnovala možnostem vzdělávání lehce mentálně postižených dětí. Jako možnosti jsem navrhla domácí vzdělávání, alternativní školy, integraci do základní školy a speciální školy.

Resume

In my work I focused on difficulties which are encountered in educating mentally disabled children. In the practical section of my work I concentrated on different methods in which less severely mentally disabled children could be educated. I proposed home schooling, alternative schools and the integration with elementary and special schools.

Použirá literatura

AUTORSKÝ KOLEKTIV; *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Dotisk prvního vydání. Praha : TAURIS, 2006. 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. 2. vydání. Olomouc : Polygrafické středisko VUP Olomouc, 2000. 135 s. ISBN 80-244-0077-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly speciální pedagogiky*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno : Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

PROCHÁZKOVÁ, Jana. *Integrace žáka s mentálním postižením do běžné základní školy: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2009, 39 stran. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Mgr. Lucie Procházková, Ph.D.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. Rozšířené a přepracované vydání. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom : Definice a příčiny, Vývoj dítěte, Výchova a vzdělávání, Dospělost*. Praha : Portál s.r.o., 2005. 197 s. ISBN 80-7178-973-9.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace : Vzdělání, Výchova, Sociální péče*. 3. vydání. Praha : Portál s.r.o., 2001. 200 s. ISBN 80-7367-060-7.

VALENTA, Milan ; MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie : teoretické základy a metodika*. 4. Praha : Nakladatelství Parta, 2009. 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, M; KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie : Kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc : NETOPEJR, 1997. 193 s. ISBN 80-902057-9-8.

VÍTOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. 464 s. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Porál s.r.o., 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

Internet

http://www.montessoricr.cz/Montessori_CR.php

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-12-20]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

Přílohy

Dotazník k diplomové práci

1. Ve škole pracujete jako:
 - a. Pedagog
 - b. Ředitel
 - c. Zástupce ředitele
 - d. speciální pedagog
 - e. asistent pedagoga
2. Rozumíte pojmu mentální retardace (mentální postižení)?
 - a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne
 - e. Nevím
3. Máte zkušenost se vzděláváním lehce mentálně retardovaných (IQ 50 – 69, slabomyslnos, lehká oligofrenie – dříve debilita)?
 - a. Ano
 - b. Ne
4. Víte, jaké možnosti vzdělávání mají dnes děti s lehkým mentálním postižením?
 - a. Ano, s touto problematikou jsem seznámen/a
 - b. Spíše ano, s danou problematikou jsem se již okrajově setkal/a
 - c. Spíše ne, s touto problematikou jsem nepřišel/nepřišla příliš do kontaktu
 - d. Ne, nikdy jsem se o to nezajímal/a
 - e. Nevím
5. Myslíte si, že rodiče zdravých žáků mají na výběr z více druhů škol a možností vzdělávání než rodiče dětí s lehkým mentálním postižením?
 - a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne
 - e. Nevím
6. Rozumíte pojmu alternativní školy?
 - a. ano
 - b. spíše ano
 - c. spíše ne

- d. ne
 - e. nevím, nikdy jsem se o to podrobněji nezabýval/a
7. Zařadili byste žáka s lehkým mentálním postižením do alternativní školy?
- a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. ne
 - e. nevím
8. Pokud byste zařadili žáka s lehkým mentálním postižením do alternativní školy, do jaké by to bylo?
- a. Dalton
 - b. Montessori
 - c. Waldorf
9. Myslíte si, že by bylo přínosné vzdělávat žáka s lehkým mentálním postižením v domácím prostředí?
- a. ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne
 - e. Nevím
10. Jaké požadavky si myslíte, že by měly být splňovány při domácím vzdělávání dítěte s lehkým mentálním postižením?
- a. dostatečné vzdělání „vyučujícího“ (středoškolské vzdělání s maturitou); opatření speciálních pomůcek; častější kontakt s třídním učitelem dítěte a se školou; pevné odhodlání; základní pedagogické znalosti; využívání internetových stránek, zaměřených na tuto tematiku
 - b. dostatečné vzdělání „vyučujícího“ (středoškolské vzdělání s maturitou); intenzivnější spolupráce se školou
 - c. intenzivnější spolupráce se školou (ta poskytuje potřebné materiály a informace)
 - d. stačí pouze to, co je uvedeno v zákoně
 - e. nevím
11. Myslíte si, že je vhodné integrovat žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy?
- a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne

- e. Nevím
12. Myslíte si, že integrace žáka s lehkým mentálním postižením do běžné třídy má pozitivní vliv na jeho začlenění do společnosti?
- a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne
 - e. Nevím
13. Jaký typ postižení je podle Vás nejnázáve integrovatelný z hlediska pedagoga,?
- a. Sluchově postižený
 - b. Zrakově postižený
 - c. Tělesně postižený
 - d. Mentálně postižený
 - e. Záleží na míře poškození
 - f. Nevím
14. Vadilo by Vám mít ve vaší třídě integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením?
- a. ano
 - b. spíše ano
 - c. spíše ne, pokud by měl asistenta
 - d. spíše ne
 - e. ne
 - f. nevím
 - g.
15. Co považuje za největší problém při integraci lehce mentálně postiženého žáka?
- a. péče o toho žáka zpomaluje výukový proces v celé třídě
 - b. nedostatečná spolupráce rodičů integrovaného žáka se školou
 - c. nedostatečné zázemí pro integraci ve škole
 - d. přítomnost asistenta pedagoga narušuje chod hodiny
 - e. nedostatečné začlenění žáka do kolektivu
 - f. nesouhlas rodičů ostatních žáků s integrací
16. Jaký typ integrace považujete za nejvhodnější pro výuku žáka s lehkým mentálním postižením?
- a. integrace jednoho žáka do běžné třídy
 - b. integrace více žáků do běžné třídy
 - c. začlenění integrované třídy do běžné školy
 - d. spolupráce na mimoškolních aktivitách obou škol
17. Integrují se žáci snadněji do početnější nebo méně početné třídy?

Myslím si, že je pro integraci vhodnější:

- a. početnější třída
- b. méně početná třída
- c. počet žáků integraci neovlivní
- d. záleží na typu a míře postižení
- e. nevím

18. Jaký je podle Vás optimální počet žáků ve třídě s integrovaným dítětem?

- a. Méně než 10
- b. 10 – 15
- c. 15 – 20
- d. 20 – 25
- e. 25 a více
- f. nevím

19. Myslíte si, že je vhodné mít více integrovaných dětí v jedné třídě?

- a. ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. ne
- e. nevím

20. Myslíte si, že může být pro integrovaného žáka přínosné, že jsou ve třídě integrováni i jiní žáci?

- a. Ano, může to podporovat jeho sebevědomí
- b. Ano, může to zmírnit případné pocity odlišnosti
- c. Spíše ano, pro psychiku žáka to může být přínosem
- d. Spíše ne, může to narušovat integraci
- e. Ne, mohlo by to mít negativní vliv na práci žáků ve třídě
- f. Nevím

21. Myslíte si, že by Vaše škola mohla poskytnout vhodné prostředí pro vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením?

- a. ano
- b. spíše ano
- c. spíše ne
- d. ne
- e. nevím

22. Proč si myslíte, že Vaše škola je/není vhodná pro vzdělávání integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením ?

- a. ve škole je již zařízena speciální třída i s pomůckami
- b. škola vlastní speciální pomůcky
- c. škola je ochotna zařídit speciální třídu s pomůckami
- d. škola je ochotna nakoupit speciální pomůckami
- e. škola není ochotna nakoupit speciální pomůcky
- f. škola není ochotna zařídit speciální třídu
- g. škola nemá prostředky pro zřízení speciální třídy a pomůcek
- h. učitelé nejsou kompetentní/ochotní vzdělávat lehce mentálně postižené

23. Myslíte si, že je dobré vzdělávat dítě s lehkým mentálním postižením ve speciální škole tak, jak je to dnes běžné?

- a. Ne, je vhodnější integrovat žáka do běžné školy, pokud je to možné, prospívá to socializaci dítěte
- b. je jedno jaký druh školy bude dítě navštěvovat
- c. ano, tyto školy jsou uzpůsobené pro výuku takovýchto dětí
- d. nevím, nepřemýšlel/a jsem se o to

Rozhovory

Rozhovor s Mgr. Hanou Hrníčkovou, ředitelkou malotřídní školy

Myslíte si, že by bylo vhodné vzdělávat žáka s lehkým mentálním postižením v domácím prostředí?

„Myslím si, že nebylo, protože dítě potřebuje kontakt s vrstevníky. Dále je velice nepravděpodobné, že rodina dokáže zajistit péči a výuku dítěte na takové úrovni jako škola. Ta může poskytnout i další výukový materiál, interaktivní tabuli, podobně.“

Zařadila byste dítě s lehkým mentálním postižením do alternativní školy? Do jaké? Proč?

„Spíše ano, a to do Montessori, kde je kladen důraz na individualitu každého dítěte.“

Myslíte si, že je pro dítě s lehkým mentálním postižením vhodná integrace do běžné školy? Jaký typ integrace byste zvolila?

„Ano. Nejvhodnější by bylo mě integrovat jedno dítě do třídy, protože příprava na práci s takovýmto žákem vyžaduje od vyučujícího větší preciznost při plánování práce – musí se řídit žakovým IVP, spolupracovat s asistentkou, používat speciální učebnice a výukové materiály a tak dál.“

Dítě má od dětství možnost začlenit se do intaktní společnosti a integrace může zmírnit případné pocity odlišnosti.

Zároveň je pro něj důležité setkávání s ostatními postiženými dětmi. Stejně tak je pro zdravé děti důležité poznat větší skupinu dětí s různým postižením a naučit se k nim chovat, případně mít s nimi společné zážitky například ze hry, z pracovní činnosti nebo ze soutěží.

S integrací na ZŠ nemusí mít problém děti, jako spolužáci integrovaného, ale problémy může způsobovat přístup rodičů zdravých žáků a jejich ovlivňování svých dětí.“

Myslíte si, že je dobré vzdělávat dítě s lehkým mentálním postižením ve speciální škole tak, jak je to dnes běžné? Proč?

„Spíše ano, protože ve speciálních školách pracují učitelé zaměřeni na speciální pedagogiku. Speciální škola má ve všech směrech lepší podmínky pro všechny typy postižení, jako je bezbariérový přístup, speciální školní pomůcky, těsnější spolupráce s SPC, mají větší podporu neziskových společností – sponzoringm více zkušeností při získávání pedagogických i osobních asistentů.

Pro dítě, které má pouze lehkou formu mentálního postižení může být toto prostředí nemotivující.

Pro rodinu ovšem může být problém dojíždění, pokud není speciální škola v místě nebo blízko bydliště.“

Rozhovor s Mgr. Jaroslavou Melezínkovou, speciální pedagožkou

Myslíte si, že by bylo vhodné vzdělávat žáka s lehkým mentálním postižením v domácím prostředí? Proč?

„Jsem proti tomu, aby žák s lehkým mentálním postižením byl vzděláván v domácím prostředí. Domnívám se, že je potřeba u těchto dětí rozvíjet a vytvářet již od raného věku sociální kompetence. Z dlouhodobého hlediska je potřeba integrace dětí do společnosti a ne individuální výuka v rámci vzdělávání v domácím prostředí.“

Zařadila byste dítě s lehkým mentálním postižením do alternativní školy? Proč? Do jaké?

„Osobně bych neměla problém se zařazením dítěte do výuky v alternativní škole. Pokud by se jednalo o integraci lehce mentálně postiženého v alternativní škole, souhlasila bych pouze se zařazením dítěte na prvním stupni. Musela by však být splněna podmínka, že to nebude integrace na úkor ostatních žáků ve třídě. Dále přítomnost speciálního pedagoga ve škole.

Typ alternativní školy, který bych si vybrala? Zvolila bych program *Step by step „Začít spolu“*. Proč? Líbí se mi Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí. Dále se domnívám, že mozkově kompatibilní složky učebního prostředí, zajišťují dětem s lehkým mentálním postižením prostor pro vzdělávání dle jejich individuálních potřeb a způsobem, který zajišťuje maximální rozvoj žákova potenciálu. Sama jsem vypracovala bakalářskou a diplomovou práci zabývající se výše uvedeným vzdělávacím programem a jeho perspektivním využitím v RVP ZV. Výukou dle modelu *Začít spolu* lze naprosto spolehlivě naplnit očekávané výstupy z RVP ZV a RVP ZV s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.“

Myslíte si, že je pro dítě s lehkým mentálním postižením vhodná integrace do běžné školy? Proč? Jaký typ integrace by byl podle Vás nejlepší?

„Dříve jsem byla příznivcem integrace žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole. Na základě zkušenosti z terénu tuto integraci obecně spíše nedoporučila. Lehce mentálně postižení žáci jsou často terčem posměchu jejich „inteligentnějších“ spolužáků. Navíc je opravdu těžké zajistit větší počet opravdu erudovaně vedených výchov. Např. na ZŠ mají 2 hodiny pracovní výchovy a na škole praktické mají v týdnu hodin 9.“

Myslíte si, že je dobré vzdělávat dítě s lehkým mentálním postižením ve speciální škole tak, jak je to dnes běžné?

„Nechci generalizovat, ale myslím si, že vzdělávání ve speciální škole je pro žáky s lehkým mentálním postižením tím nejideálnějším.“