

Nároky na pedagogy vyučující ve speciálních třídách

Kristýna Čechová

Bakalářská práce
2008



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2007/2008

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna ČECHOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Nároky na pedagogy vyučující ve speciálních třídách.**

Zásady pro vypracování:

Nastudování odborné literatury a zpracování materiálů.

Teoretické zpracování tematiky.

Příprava metodiky výzkumné části.

Zpracování a vyhodnocení výzkumu.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

NAKONEČNÝ, M. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1

ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-506-7

KOPŘIVA, K. Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotní profese. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9

NEZVALOVÁ, D. Pedagogika pro učitele Část první, Kapitoly z obecné didaktiky.

Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-845-3

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Helena Řeháčková

Ústav pedagogických věd

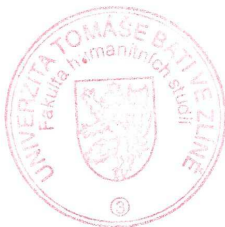
Datum zadání bakalářské práce:

8. ledna 2008

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. května 2008

Ve Zlíně dne 8. ledna 2008



L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

Mgr. Jarmila Celá
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou nároků kladených na pedagogy vyučující ve speciálních třídách. V teoretické části nejprve popisuji učitelské povolání, pojem osobnost, pokouším se určit vlastnosti vhodné pro pedagoga, dále zde uvádím některé významné typologie pedagogů a charakterizuji vztah mezi učitelem a žákem. Následně vysvětluji pojem děti se specifickými vzdělávacími potřebami, podrobněji se pak zaměřuji na děti s mentálním postižením a popisuji systém vzdělávání těchto dětí v České republice. Nakonec se zabývám otázkou integrace, a především integrace formou speciálních tříd zřizovaných při běžných základních školách, načež popisuji specifika v přístupu pedagogů k mentálně postiženým dětem. V praktické části se snažím za užití kvalitativní metody zjistit, jaké požadavky a nároky jsou kladeny na učitele působící ve speciálních třídách na základní škole, v čemž vidím zároveň přínos své bakalářské práce.

Klíčová slova: integrace, mentální retardace, motivace, osobnost, specifické vzdělávací potřeby, typologie, učitel, vzdělávání.

ABSTRACT

In my thesis I deal with the requirements which are demanded of the educationists in special classes. In the theoretical part I first describe what the profession of an educationist lies in and what the term personality stands for. I try to state the most eligible qualities an educationist is defined by, and then I mention a few prominent typologies of teachers and describe relations between a teacher and his pupil. I focus on the children with specific educational needs, particularly on the children with mental deflections; I relate on the educational system carried out in the Czech Republic for such children. I conclude the theoretical part with the problem of integration, i.e. the integration by means of the special classes which are established at the common basic schools, and with the comments on the special approaches of the teachers towards the mentally disturbed children. In the practical part I do a research aimed to gaining some knowledge of what requirements and demands are expected from the teachers working in the special classes, which I perceive to be my own contribution to the field.

Keywords: integration, mental deflection, motivation, personality, specific educational needs, typology, teacher, education.

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Heleně Řeháčkové za podnětné rady, odborné vedení a laskavý přístup při zpracování mé bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 POVOLÁNÍ UČITELE	9
1.1 OSOBNOST UČITELE.....	10
1.2 OSOBNOSTNÍ TYPOLOGIE UČITELE	11
1.3 CHARAKTERISTIKA VZTAHU MEZI UČITELEM A ŽÁKEM	13
2 DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	15
2.1 DEFINICE POJMU MENTÁLNÍ RETARDACE	17
2.2 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE	18
2.3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V ČR	20
3 INTEGRACE DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	24
3.1 SPECIÁLNÍ TRÍDY PRO MENTÁLNĚ POSTIŽENÉ DĚTI PŘI BĚŽNÝCH ZŠ.....	25
3.2 SPECIFIKA V PŘÍSTUPU UČITELE K DÍTĚTI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI	31
4.1 CHARAKTERISTIKA ZŠ INTEGRA VE VSETÍNĚ	31
4.2 CÍLE VÝZKUMU	32
4.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	32
4.4 METODA SBĚRU A INTERPRETACE DAT	33
5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	34
5.1 SHRNUÍ.....	47
5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	48
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	53
SEZNAM TABULEK	54

ÚVOD

Velmi významným a nesporně pozitivním trendem současné doby je opouštění od myšlenky segregace, tj. izolace postižených či jinak znevýhodněných lidí od ostatních. Stále více se dnes uplatňují integrační snahy a jejich pozitivní vliv lze sledovat nejvíce na základní škole, kde děti tráví podstatnou část svého života, období, které je rozhodující z hlediska postojů pro jejich budoucí život. Z toho důvodu zejména pro učitele na základních školách vyvstává otázka, jak se znevýhodněnými dětmi jednat. Většina z nich nemá speciálně pedagogické vzdělání a je na nich, aby se s takovou situací vyrovnali. Podle mého názoru jde o velmi aktuální problém, protože v současnosti se stává zřizování speciálních tříd při běžných základních školách již rozšířenější. Na myšlenku zvolit si tento problém za téma své bakalářské práce mě přivedla školní praxe ve speciální třídě, kde jsem měla možnost po několik týdnů asistovat, a utvrdit se tak v názoru, že je tato forma integrace velmi prospěšná.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části se zabývám povoláním učitele, současnou problematikou jeho povolání, osobností pedagoga a faktory, které ovlivňují vztah učitele a žáka. Druhá kapitola pojednává o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména o dětech mentálně postižených. Na závěr kapitoly popisuji systém vzdělávání této skupiny dětí u nás. Třetí kapitola zpracovává otázku integrace. Uvažuji v ní o tzv. částečné integraci dětí, která má podobu speciálních tříd zřízených při běžných základních školách. Nakonec uvádím přehled specifik v přístupu pedagogů k mentálně postiženým žákům, která vycházejí z kvalitativní odlišnosti jejich psychiky. V praktické části jsem využila metodu kvalitativního výzkumu. Informace jsem zjišťovala pomocí dotazníků, které jsem zpracovala formou otevřených otázek. Cílem dotazování bylo zjistit názor respondentů (tj. učitelů a asistentů pedagogů, kteří vyučují ve speciálních třídách na vsetínské základní škole) na jejich povolání, především na odlišnosti ve vyučování dětí zdravých a handicapovaných, a následně pak z jejich odpovědí vyvodit, jaké nároky jsou na učitele kladeny, což je vlastně náplní mé bakalářské práce. Doufám, že zjištěná data, přestože neopravňují k jakémukoli zobecnění, povedou k zamyšlení a přispějí k poznání této rozsáhlé problematiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POVOLÁNÍ UČITELE

Učitelské povolání patří k těm nejnáročnějším a svou povahou je stresovým zaměstnáním. Na učitele kladla společnost vždy vysoké požadavky a v dnešní moderní době se tyto nároky ještě stupňují. Mimo vzdělávání žáků je pracovní čas učitelů naplněn konzultačními, administrativními a organizačními činnostmi, podílením se na mimoškolních aktivitách, stykem s veřejností a sebevzděláváním. V důsledku této přesycenosti povinnostmi se často hovoří o specifické zátěžovosti učitelského povolání, které má vliv na učitelovo zdraví, především pak na psychiku. Dle Jůvy (1995) jsou požadavky kladeny na pedagogovu hodnotovou orientaci, na jeho všeobecné i odborné vzdělání, na jeho pedagogickou erudici a rovněž na některé jeho osobnostní rysy a charakter. Dodává, že pouze v harmonické syntéze těchto faktorů lze předpokládat účinné výchovně vzdělávací působení.

V současné době jsou velmi narušeny vztahy mezi učitelem a žákem. Narůstá dokonce agresivita žáků vůči spolužákům i učitelům, což se dozvídáme poměrně často z médií. V průběhu vyučování musí učitel neustále řešit problémy s kázní a vyrušováním, které mu mnohdy vůbec nedovolují přednést připravenou látku. Nejvíce na nekázeň jiných doplácí žáci, kteří mají o vyučování opravdu zájem. Některým žákům je zapotřebí věnovat se déle než jiným. Podle mého názoru je nejvýznamnějším problémem současnosti skutečnost, že učitelé nenacházejí téměř žádnou podporu v rodině žáků. Často musí čelit výtkám rodičů, někteří z nich přenášejí na učitele odpovědnost za své vlastní selhání. Mnozí učitelé se neumí vyrovnat se soudobým myšlením a jednáním mladých lidí, kteří mají v řadě oblastí více znalostí než oni. Výrazný vliv na omezení činnosti pedagogů mají i přeplněné třídy. V důsledku stále intenzivnějšího působení těchto negativních činitelů má stále více učitelů pocit přetížení, únavy a vyčerpání. Často u nich přetrvává dojem, že jejich práce nemá smysl, což je jeden z příznaků nemoci z vyčerpání - tzv. syndromu vyhoření.

1.1 Osobnost učitele

V odborné literatuře existuje mnoho definic pojmu osobnost. Osobnost bývá vymezována různě, např. v běžném hovoru se osobností myslí výrazný jedinec, o jehož kvalitách nejsou pochybnosti. V psychologickém pojmosloví se však tento pojem neužívá jako hodnotící, osobností se označuje každý člověk. Osobnost můžeme definovat např. dle Nakonečného (1997, s. 9) jako „pojmenování pro ten individuální celek dispozic k psychickým reakcím, který způsobuje, že v téže situaci reagují různí lidé různě a že tyto reakce vykazují určitou jednotu cítění, myšlení, vnímání, představ a snah.“ Dále Nakonečný (1997, s. 40) uvádí, že „osobností se člověk nerodí, nýbrž se jí stává v období, kdy se u něho začne vytvářet specificky lidská organizace a dynamika duševního života, a kdy se tedy stává člověkem i psychicky.“

Nyní si položíme otázku, jaká by tedy měla být osobnost dobrého pedagoga, resp. zda existují vlastnosti, které jsou pro dobrého pedagoga charakteristické. Vlastnosti osobnosti jsou dány částečně geneticky, částečně mohou být ovlivněny prostředím. Z hlediska temperamentu bychom u dobrého pedagoga předpokládali spíše dominanci než submisivitu. Zvláštní pozornost bychom měli věnovat odolnosti učitele v kritických situacích. Proto předpokládáme emoční stabilitu, vyrovnanost, schopnost sebeovládání a umění nepodléhat afektivním reakcím. Dle autorů Čápa a Mareše (2001) rovněž psychologické rozdíly mezi muži a ženami souvisí s reakcemi na zátěž. Každý učitel by měl mít schopnost vést ostatní a organizační schopnosti. Měl by být aktivní a společenský, tj. spíše extrovertní, vzhledem k tomu, že je většinu pracovní doby ve styku s lidmi. Za důležitou vlastnost učitele můžeme označit tvořivost. Učitel by měl jednat vždy v souladu se svými postoji, jinak se stává nedůvěryhodným pro žáky a ztrácí autoritu. Pozitivní přístup k životu, stejně jako optimismus jsou u tohoto stresujícího povolání důležitou složkou osobnosti. Pozitivní vztahy mezi učitelem a žákem, a také mezi učitelem a ostatními kolegy, jsou nezbytným aspektem pro udržení duševní pohody, a působí tak jako prevence před syndromem vyhoření. Empatie, neboli schopnost vcítit se do prožívání druhého člověka, je další z vlastností, které by měly být u pedagoga zvláště rozvinuty, aby mohla být respektována individualita každého žáka. Podle Drapely (2003, s. 159) „pracovníkům v pomáhajících profesích přináší dobrá znalost teorií osobnosti umocnění jejich odborné kompetence. Může je také posílit v jejich postojích péče o druhé, protože pochopení podporuje empatii.“

Dalšími důležitými vlastnostmi jsou pak tolerance a spravedlnost. Jak uvádí Fontana (2003, s. 365) „učitelem často kritizované děti, zvláště mají-li sklon ke sníženému sebevědomí, ztrácejí důvěru ve vlastní schopnosti a následkem toho mají sklon podávat výkony pod svou skutečnou úroveň.“

1.2 Osobnostní typologie učitele

Osobnost, a tedy i osobnost učitele, má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální. Zde se zaměřím na typologické a uvádím několik významných typologií učitelů. Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. O. Döring. Vycházel přitom z obecné typologie osobností podle E. Sprangera založené na hodnotách upřednostňovaných v životě. Popsal šest základních typů osobnosti pedagoga, ale netvrdí, že by nemohly existovat smíšené, resp. méně výrazné typy:

Náboženský typ pedagoga je spolehlivý, obvykle vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá mnoho smyslu pro dětskou hru. Žákům se proto nezdá, že by se přiblížil. Jeví se jako nudný pedant, puntičkář. Má tendence posuzovat každý svůj čin z hlediska smyslu života. Existují dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).

Estetický typ charakterizuje převaha iracionálního prvku jako intuice a fantazie, proti racionálnosti. Má schopnost vcítit se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu, má tendenci k individualismu a nezávislosti. Má rovněž dvě varianty: Aktivně tvořivý typ a pasivně receptivní typ.

Sociální typ neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům. Je trpělivý, střízlivý, je schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Žáci ho mají v oblibě, blíží se náboženskému typu. Jeho hodnoty jsou láska k lidem, altruismus, filantropie.

Teoretický typ má větší zájem o vyučovaný předmět, než o žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka. Tento typ často vědecky a výzkumně pracuje. Žáci se ho někdy bojí.

Ekonomický typ je charakterizován snahou dosáhnout u žáků maximální výsledky s minimem vynaložené energie, sil a úsilí. Je často úspěšným metodikem, rád žáky vede k samostatné práci. Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Je však často příliš praktický a nedoceňuje fantazii, ani teorii. Má zájem na tom, co je užitečné.

Mocenský typ má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy, s oblibou kárá a trestá. S uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí. Bývá náročný a kritický. (Kohoutek, 1996)

Velmi známá je i teorie švýcarského psychologa Ch. Caselmana, který rozdělil učitele na dva základní typy: logotropa - který je zaměřen především na učební předmět a důraz klade na vzdělávání žáka, a na pajdotropa, který je zaměřen především na žáka a rozvoj jeho osobnosti. Na základě tohoto kritéria dále rozpracoval teorii čtyř typů pedagogů:

Filozoficky orientovaný logotrop - za svůj cíl si vytyčuje vstřípit žákům svůj vlastní světový názor. S neúspěchem svého snažení se setkává tehdy, když studenti nejsou dostatečně osobnostně vyvrálí nebo když jsou jiného světonázorového zaměření. Bývá značně subjektivistický, vlastní zkušenosti studentů příliš nerespektuje.

Odborně-vědecky orientovaný logotrop - už od mládí se orientoval na svůj obor, důsledkem toho je velká šířka a konkrétnost jeho vědomostí. Ve svém oboru považuje za důležité všechno, umí studenty nadchnout pro svůj předmět, vzbudit o něj zájem, srozumitelně vysvětlit učivo. Má velký vzdělávací vliv, výchovně působí méně. Jeho nedostatkem často bývá přísnost, upřednostňování svého předmětu, přehlížení individuálních zvláštností studentů.

Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop je charakterizován úsilím pochopit každého žáka, získat si jeho osobnost a pak ji utvářet. Podstatu vidí ve výchově, příznačný je pro něj rodičovský vztah k žákům, plný pochopení a důvěry, což má vliv i na úspěch ve vyučování. Důsledně dbá na pořádek a disciplínu ve třídě. Má smysl pro práci s problémovými žáky.

Obecně psychologicky orientovaný pajdotrop má v centru zájmu nejen utváření osobnosti jednotlivců, ale klade si výchovné cíle všeobecnějšího rázu, např. jak vzbudit zájem o

méně zajímavé učivo, jak cvičit paměť, utvářet pojmy apod. Hrozí mu nebezpečí, že sleví z věcných požadavků na žáky.

Podle pedagogických postupů rozlišuje Caselmann ještě tři typy: vědecko-systematický - má racionální a systematický postup ve vyučovací hodině, umělecký - je pro něho příznačná intuice, a praktický - má organizační vlohy. (Kohoutek, 1996)

Další významné typologie vytvořili např. E. Vorwickel a E. Luka.

1.3 Charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem

Vztah mezi učitelem a žákem ovlivňuje celá řada faktorů. Při vyučovacím a výchovném procesu se všeobecně přikládá rozhodující význam pedagogově osobnosti. Předpokladem pro kladný vztah mezi učitelem a žákem je autorita učitele a přizpůsobivost jeho osobnosti. Autorita učitele je přímo úměrná tomu, jakou má společenskou pověst, také jeho charakterovým, morálním vlastnostem a řídicím schopnostem. „Co si žáci dovolí u jednoho učitele, nedovolí si u jiného. Zvláštnosti pedagogické interakce vyvolávají odlišné interakce žákovského kolektivu“ (Nezvalová 1998, s. 90). Dá se říci, že obliba pedagoga u žáků je v první řadě závislá na jeho kladném a spravedlivém postoji k nim, a až na dalším místě jeho znalostmi, odborností, pracovními schopnostmi a klidem. Žáci velmi často vykazují zvýšené pracovní úsilí pro svého oblíbeného učitele. Aby pedagog mohl přistupovat ke každému žákovi individuálně, musí znát jeho osobnost a zvláštnosti, jednat s taktem a umět předvídat následky určitého jednání s žákem (Kohoutek, 1996). Například Čáp, Mareš (2003) uvádí, že tradiční přístupy, podle nichž je problémové chování prostě narušení normy a tedy zasluhuje trest, čímž se má odstranit, jsou zjednodušené a často vedou k prohlubování nedostatků ve vývoji dítěte.

Je známo, že sebestřísnější učitel nedokáže u žáků nic víc než formální plnění úkolů, ale na druhé straně stačí slovo či gesto oblíbeného učitele, aby žáci vykonali, co je zapotřebí.

Jistě se shodneme, že předpokladem růstu učitelovy osobnosti je láska k dětem a k učitelskému povolání. Učitel, který je zralou osobností a jehož vztah k žákům je založen na vzájemné úctě a důvěře, se nezdání stává žakovým celoživotním vzorem.

Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem je často úměrná postoji žáka k učení - záporný vztah k učiteli dovede žáka negativně naladit i vůči jeho předmětu, naopak kladný vztah pozitivně ovlivňuje žákův přístup k předmětu. Samozřejmě se kvalita vztahu mezi učitelem a žákem odrazí i na duševní rovnováze a spokojenosti obou stran. Žák si často vytváří kladný vztah k učiteli podle toho, zda mu samotnému vyhovují vlastnosti, které u něj nachází. Rovněž může ovlivnit žákův kladný postoj k učiteli sociální prostředí žáka - jeho rodina, kamarádi, veřejné mínění atd. Obecně mají lepší vztah k vyučujícím dívky. Zatímco ony oceňují spíše povahu, vlastnosti, zevnějšek, míru porozumění, ochotu poradit, chlapce zajímají především didaktické schopnosti. Na vztahu mezi učitelem a žákem se rovněž nemálo podílí i konkrétní prostředí školy, učebny, kabinetu, sborovny, laboratoře, a to jak vybavenost, tak estetika prostředí. Tyto skutečnosti přispívají k celkové spokojenosti učitele i žáka. Co je ale nejdůležitější, je pedagogova schopnost umět jednat se žáky. K takovému umění patří schopnost navázat kontakt (ta je závislá na vlastnostech jako jsou sociabilita, extroverze, na zkušenostech a dovednostech), schopnost komunikace se žáky, např. vyvarovat se nesouladu mezi slovy a chováním učitele, schopnost respektovat individualitu žáka, správně sledovat a hodnotit situaci třídy a žáka a vyvozovat z ní adekvátní závěry pro další činnost (sledovat stupeň únavy, pochopení výkladu aj.) (Kohoutek, 1996)

Každý učitel by měl mít neustále na paměti, že kladný vztah žáka k učiteli se vytváří pozvolna, záporný naopak může vzniknout velmi rychle. Podaří-li se učiteli vytvořit si kladný vztah se žáky, je pak vyučování zábavnější a uvolněnější. Takový vztah by pak měl být pro každého učitele odměnou.

„Vliv pedagoga nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou nenahraditelné.“ (Kohoutek, 1996, s. 23)

2 DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Jak už bylo zmíněno, předpokladem pro úspěšný výchovně-vzdělávací proces je rozvinutá, harmonická osobnost dítěte a samozřejmě i vyučujícího. Poměrně mnoho dětí však tohoto ideálu z nejrůznějších důvodů nedosahuje. Pojem děti se speciálními vzdělávacími potřebami neříká nic o podstatě problému. Jejich společným znakem je potřeba odlišného způsobu výuky a výchovy než ostatní děti. (Kohoutek, 1996). Jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme označit: děti s mentální retardací, děti se zdravotním či sociálním znevýhodněním, také výchovným zanedbáním, děti s lékařskou diagnózou autismus, se souběžným postižením a více vadami, se specifickými poruchami učení, žáci s ADD, ADHD, či DMO, se smyslovým postižením. Lékařské a psychologické vyšetření provedené před nástupem školní docházky, dokáže mnohé opoždění a potíže, které by dítě mohlo ve škole mít, rozpoznat a zajistit včas nápravu. Posléze má právě učitel velmi často možnost jako první rozpoznat zvláštnosti chování, které mohou být příčinou ohrožení normálního vývoje osobnosti, a upozornit na ně odborníky. V této kapitole stručně vysvětlím některé z výše uvedených pojmů a především se zaměřím na děti s mentální retardací, protože právě u nich se v různé míře tyto poruchy projevují jako přidružené.

Sociální a výchovná zanedbanost - lze říci, že celková výkonnost těchto dětí by mohla být lepší, kdyby jim rodina poskytovala dostatečnou péči. Dítě, ačkoli je normálně rozumově nadané, těžko chápe výklad nové látky pro velké mezery v učivu a znalostech. Dalšími projevy mohou být: vulgarita v sociální komunikaci, malá slovní zásoba, poruchy vývoje řeči, nedbalá úprava zevnějšku a nedostatky v osobní hygieně, nepořádnost ve věcech, opožděný tělesný vývoj. Rodina bývá obvykle primitivní, málo kulturně podnětná či dokonce defektní - alkoholismus, drogy, trestná činnost, duševní porucha aj. (Kohoutek, 1996)

„Chování *autistických* jedinců je do jisté míry jedinečné a vzbuzuje ve svém okolí pozornost, údiv, někdy i úzkost či strach. Projevy autistů často brání ve styku s intaktní populací a vyřazuje je ze života společnosti. Lze konstatovat, že jedinci s autismem jsou handicapováni jak ve vztahu k sobě, tak i k druhým. Autismus je prezentován v různých

podobách definic, kde však nacházíme společné znaky a projevy. Je považován za pervazivní vývojovou poruchu celou vědeckou společností. Jedná se o postižení hluboké a vážné, které se projevuje především v oblasti komunikace, sociálního chování a vnímání. Je velmi důležité odlišit autismus od neuróz a psychóz, zvláště od obrazu schizofrenie. Výchova a pedagogická intervence klade na všechny zúčastněné vysoké nároky. Výskyt je podle odhadů mezi 10 000 dětmi asi 4 děti s autistickým chováním, z toho asi u 3/4 shledáváme významné mentální opoždění.“ (Polášková In Vítková, 2003, s. 175)

Do skupiny dětí se *specifickými poruchami učení* můžeme zahrnout všechny jedince, kteří jsou inteligentní, mají podnětné rodinné zázemí a dobré metodické vedení, přesto selhávají v dovednostech jako jsou čtení, psaní, počítání. Pokud je jim věnována individuální péče za použití speciálních metod, dokáží být úspěšní a bez problémů zvládnout požadavky základního školství. Konkrétní poruchy učení dělíme na specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), dále ještě existuje porucha hudebnosti (dysmúzie), kreslení (dyspinxie) a obratnosti (dyspraxie), s nimiž se ale v zahraniční literatuře nesetkáme. Jejich výskyt se uvádí zhruba 2 - 4 %, přičemž je několikanásobně častější u chlapců. (Bartoňová In Vítková, 2003)

Dětská mozková obrna (DMO) je závažné centrální postižení, které vzniká před narozením, při porodu nebo brzy po něm. Mezi typické příznaky patří: tělesná neobratnost, zejména v jemné motorice, nerovnoměrný vývoj, zvýšená pohyblivost a neklid, nesoustředěnost, nedokonalost vnímání a představivosti, impulzivní reakce, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, opožděný vývoj a vady řeči. Uvedené příznaky se vyskytují i u dalšího postižení, označovaného jako ADD (attention deficit disorder), tj. vývojová porucha pozornosti či deficit pozornosti, případně ADHD (attention deficit hyperactivity disorder), tj. syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou, dříve u nás označován jako lehká mozková dysfunkce (LMD), které však nejsou na první pohled tak nápadné. (Pipeková, 1998)

2.1 Definice pojmu mentální retardace

Mentální retardací můžeme souhrnně označit celkové snížení inteligenčních schopností, které nepřevyšuje 70% normy. Uvádí se, že počet lidí s mentálním postižením je asi 3% z celkové populace. Naštěstí zde platí pravidlo - čím těžší postižení, tím nižší je jeho výskyt. Osob s lehkou mentální retardací je v populaci přibližně 2,6% (což jsou více jak 3/4 všech mentálně postižených). Naproti tomu osob s hlubokou mentální retardací je asi 1% z populace mentálních postižených. Mezi všemi zdravotně postiženými lidmi v naší populaci tvoří právě mentálně postižení nejpočetnější skupinu. Speciálně pedagogická disciplína, zabývající se problematikou rozvoje, výchovy a vzdělávání mentálně postižených osob se nazývá psychopedie. Definice mentální retardace existuje velké množství. Za všechny uvádím definici autorů Valenty a Müllera (2003, s. 14), podle nichž lze mentální retardaci definovat „jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“

Pokud jde o mentální retardaci vrozenou či získanou do 2 let života, nazývá se oligofrenie. Rozeznáváme pak primární oligofrenii (důsledek dědičných faktorů) a sekundární, způsobenou orgánovým poškozením mozkové tkáně. Pokud došlo k poruše inteligence po druhém roce života, jedná se o tzv. demenci, která má většinou tendenci zhoršovat a prohlubovat symptomy. Je důležité rozlišení obou forem, neboť takto postižení lidé se liší psychickou výbavou a osobností, tudíž je jejich diagnostika a edukace odlišná. (Valenta, Müller, 2003)

Příčiny mentální retardace lze dle Valenty, Müllera (2003) najít v období:

prenatálním (od početí do narození) - jsou to vlivy dědičné (dítě dědí nemoc či nedostatek vloh) a genetické (mutace genů či chromozomů, rentgenové záření, hladovění, chemické vlivy), příčiny environmentální (intoxikace matky a plodu, onemocnění infekční chorobou typu zarděnek, onemocnění toxoplasmózou, nedostatek plodové vody, otravy olovem, alkoholismus matky)

perinatálním (těsně před, během nebo po porodu) - pokud důsledkem dlouhého těžkého porodu dojde k mechanickému poškození mozku, nedostatečnému okysličení, dále nedonošenost, těžká novorozenecká žloutenka

postnatálním (po narození) - mechanické poškození mozku důsledkem úrazu, infekční onemocnění mozku, traumata, nádory mozku, nemoci končící demencí, silná deprivace

Níže uvedená klasifikace neobsahuje kategorii dříve označovanou jako tzv. slaboduchost, která byla vymezena jako těžší podprůměr v pásmu inteligence asi 85 -70 bodů IQ. Je důležité vědět, že v tomto pásmu se pohybuje velká část žáků zvláštních škol. V současné době se pro toto pásmo používá nejčastěji termín *hraniční pásmo mentální retardace*, popř. *mentální subnorma*. Uvádí se asi 5 - 16 % výskytu v populaci a obvykle nesouvisí s organickým poškozením mozku, ale je zapříčiněno jinými faktory - může jít o děti výchovně a sociálně zanedbané, s poruchami vědomí - epilepsie, nemocné či fyzicky oslabené, neurotické, děti se smyslovými poruchami, se specifickými poruchami učení apod. (Valenta, Müller, 2003)

2.2 Klasifikace mentální retardace

Při klasifikaci mentální retardace se v současné době užívá 10. revize Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v Ženevě roku 1992 s platností od 1.1.1993. Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií. Mentální retardace patří do oboru psychiatrie, proto má jako první označení písmeno F. Hlavním hlediskem je stanovení inteligenčního kvocientu. (Pipeková In Vítková, 2003)

F 70 Lehká mentální retardace

IQ se pohybuje mezi 69 - 50, což u dospělých odpovídá věku 9 - 12 let. Hlavní potíže při tomto stavu se začínají projevovat až ve školní výuce. Přesto že vývoj je oproti normě pomalejší, většina lidí s lehkou mentální retardací nemá problémy v osobní péči a praktických dovednostech. Dětem velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené

na rozvíjení jejich dovedností. Dospělý jsou obvykle schopni práce a úspěšně udržují sociální vztahy.

F 71 Středně těžká mentální retardace

IQ mezi 49 - 35, u dospělých odpovídá věku 6 -9 let. Rozvoj myšlení a řeči je zde výrazně opožděn. Úroveň řeči je variabilní - někteří jsou schopni jednoduché konverzace, druzí se dokáží sotva domluvit o základních potřebách, jiní se nenaučí mluvit nikdy, ačkoliv jednoduchými instrukcím porozumí. Podobně je omezena také schopnost sebeobsluhy a zručnosti. Pokroky ve škole jsou limitované, někteří si při odborném vedení osvojí základy čtení, psaní, počítání. V dospělosti obvykle není možný úplně samostatný život, většina je schopna vykonávat jednoduchou manuální práci pod dohledem. Často bývá provázena tělesným či neurologickým postižením, především epilepsií.

F 72 Těžká mentální retardace

IQ dosahuje 34 - 20, což odpovídá věku 3 - 6 let u dospělých. Oproti skupině F 71, je snížená úroveň schopností ještě výraznější. Možnost sebeobsluhy je výrazně omezena, většina potřebuje celoživotní dohled jiných osob. U většiny se přidružují další motorické poruchy a další příznaky poškození centrální nervové soustavy.

F 73 Hluboká mentální retardace

IQ dosahuje maximálně 20, odpovídá věku do 3 let. Komunikace s těmito osobami je výrazně omezena, řeč není vytvořena. Vyžadují stálý dohled a pomoc. Výchova a vzdělávání jsou zde značně omezené. Při odborném vedení a dohledu se může postižený jedinec v menší míře podílet na domácích úkonech či sebeobsluze. Běžné je přidružené tělesné postižení, a to převážně hybnosti, sluchové či zrakové postižení, epilepsie, autismus.

F 78 Jiná mentální retardace

Tato kategorie se používá tehdy, když z nějakých důvodů není možné určit stupeň intelektového vývoje, především u nevidomých, neslyšících, nemluvících, u osob s těžkým tělesným postižením apod.

F 79 Nespecifikovaná mentální retardace

Používá se pokud mentální retardace je prokázána, ale chybí dostatek informací pro zařazení do výše uvedených kategorií (Švarcová, 2001).

„Klasifikační rozdělení má ovšem platnost jen orientační a je nezbytné zejména pro úřední vymezení mentálního postižení. Zjištěný IQ sám o sobě nám však velmi málo říká o schopnosti jednotlivého postiženého přizpůsobovat se prostředí.“ (Kohoutek, 1996, s. 109)

2.3 Výchova a vzdělávání dětí s mentálním postižením v ČR

Výchovu a vzdělávání lidí s mentálním postižením je nutno chápat jako celoživotní proces. Pokud dítě z nějakého důvodu není schopno prospívat v běžné škole, mělo by mít zajištěný přístup do institucí, které jsou vytvořeny tak, aby vycházely vstříc jejich speciálním potřebám. Vzdělávání mentálně postižených dětí by mělo být vždy zaměřeno na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Výchova v nejranějším věku je tradičně zajišťována rodinou. Pro rodiče je výchova postiženého dítěte značně náročná oproti výchově nepostiženého dítěte, především na čas a trpělivost. Nenajde se rodič, který by při této výchově nepocítil beznaděj a bezmoc. V takových situacích je nejen nutná podpora celé rodiny a příbuzných, ale především rada či pomoc zkušeného člověka, ať už psychologa, lékaře a speciálního pedagoga. K tomuto účelu slouží *Speciálně pedagogická centra*, což jsou speciální školská zařízení, obvykle zřizovaná při speciálních mateřských školách, základních školách speciálních či praktických. Jejich činnost upravuje Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Poskytují poradenské služby školám, školským zařízením pro mentálně

postižené, rodičům takovýchto dětí, orgánům státní správy a dalším resortům, které se zabývají péčí o mentálně postižené. Poskytují speciálně pedagogickou, psychologickou, případně i lékařskou či sociální síť pomoci a pomáhají řešit náročné situace spojené s výchovou a vzděláváním mentálně postižených. Často bývají specializované na jeden určitý druh postižení (např. sluchové apod.). Jejich hlavním posláním je pravidelná a dlouhodobá práce s postiženými dětmi a jejich rodiči, a to od nejranějšího věku až po ukončení školní docházky.

Předškolní výchova představuje velmi významnou etapu pro všechny děti, mnohonásobně více však pro děti mentálně postižené. Tyto děti mohou navštěvovat speciální mateřskou školu, běžnou mateřskou školu nebo speciální třídu pro mentálně postižené při běžné mateřské škole (Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných). Vzhledem k tomu, že předškolní výchova není povinná, někteří lidé mohou zastávat názor, že není nijak důležitá. Její význam se však ukázal jako nezpochybnitelný, a to především pro mentálně postižené děti, jimž rodiče nejsou schopni poskytnout speciálně pedagogickou péči, která především v tomto věku může významně ovlivnit důsledky postižení. Děti jsou zde vedeny k samostatnosti, odpovědnosti a sebeobsluze, rozvíjí svou řeč, myšlení, hrubou i jemnou motoriku, a to při soustavné individuální péči, v kolektivu i mimo něj (Švarcová, 2001).

Základní školy praktické (dříve zvláštní školy) - v základní škole praktické se vzdělávají děti, které se nemohou s úspěchem vzdělávat v běžné základní škole. Jedná se o děti v inteligenčním pásmu lehké mentální retardace, případně hraničním pásmu mentální retardace, ale také jinými poruchami, jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole. Posláním tohoto typu školy je umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší možné úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností a možností, a to pomocí speciálních výchovných prostředků a metod. Určitou část žáků těchto škol tvoří děti romského etnika, které mohou být jak mentálně postižené, tak se mohou vzdělávat pro určité sociální a kulturní odlišnosti, odlišné chování a návyky. Pro základní školy (dále ZŠ) praktické, ve kterých převažují romské děti, byl vypracován Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika (1998), jehož

cílem je přizpůsobit vzdělávání jejich specifickým potřebám, zlepšit proces jejich vzdělávání a jejich přípravy na povolání. ZŠ praktické jsou devítileté, s vnitřním členěním na tři stupně: nižší stupeň 1. - 3. ročník, střední stupeň 4. - 6. ročník, vyšší stupeň 7. - 9. ročník. Vzdělávání je zajištěno vedením kvalifikovaných pracovníků - speciálních pedagogů. Učební plán probíhá podle Vzdělávacího programu zvláštní školy a je obdobný jako u běžné základní školy, s výjimkou cizích jazyků, které mohou být zvoleny jako nepovinný předmět. Prospěch se zde hodnotí buď klasicky známkami, nebo formou širšího slovního hodnocení, a to především v nižších ročnících.

Základní školy speciální (dříve pomocné školy) - v tomto typu škol se vzdělávají žáci s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které nemohou být vzdělávání v ZŠ ani v ZŠ praktických, jsou však schopni osvojit si při odborné péči alespoň některé prvky vzdělání. Jsou to žáci zpravidla s mentálním postižením středního stupně. Tento typ školy jim umožňuje, aby si osvojili základní vědomosti, dovednosti a návyky, potřebné pro praktický život a k dosažení maximální možné míry samostatnosti, nezávislosti na péči druhých osob. Jedním z důležitých úkolů, je naučit žáky základnímu triviu vědomostí - číst, psát a počítat. Přestože někteří mají značné problémy, a například čtenému textu neporozumí, mají základy těchto dovedností neocenitelný vliv na jejich další život. Neméně důležitým úkolem je rozpoznat a rozvíjet jejich talent. Je známo, že velké množství mentálně postižených má neobvykle tvořivé cítění - ať už jde o malování, práci s keramikou, fotografování, aranžování aj. Hodnocení a klasifikace zde probíhá formou širšího slovního hodnocení. Vzdělávání těchto žáků je natolik náročnou činností, že kromě speciálně pedagogické péče, potřebují mnohé podmínky vhodně upravené. Jedná se o menší počet žáků ve třídách, kompenzační pomůcky, speciální učebnice, časový rozvrh, dotace hodin. Vzdělávání probíhá podle Vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy. Vzdělávání na těchto školách je v současné době desetileté (Švarcová, 2001).

Přípravný stupeň ZŠ speciální je určen dětem s těžším mentálním případně kombinovaným postižením a klade si za cíl umožnit školní docházku i těm žákům, kteří zatím nejsou schopni docházky do ZŠ speciální, ale jsou u nich patrné předpoklady, že by při odborném

vedení mohli absolvovat tento druh školy nebo alespoň její část (Vyhláška č. 108/2005 Sb., § 17). Přípravný stupeň je tříletý a žák má kdykoli možnost, po splnění určitých kritérií a zpravidla na konci roku, přestoupit do nižšího stupně ZŠ speciální. Zkušenosti z praxe dokazují, že mnohé děti, které se jeví jako velmi málo vzdělavatelné, se na přípravném stupni rozvinuli natolik, že mohli úspěšně absolvovat ZŠ speciální (jedná se asi o 2/3). Při některých ZŠ speciálních jsou zřízeny *rehabilitační třídy*. Jsou to třídy pro děti, jejichž těžké mentální postižení, případně i další postižení jim dosud zabraňovalo se vzdělávat, a rovněž pro děti, které ani po absolvování přípravného stupně nejsou schopny nastoupit docházku do ZŠ speciální. „Tyto děti vyžadují nejen jiný způsob vzdělávání a odlišné metody práce, ale i speciálně upravené podmínky odpovídající jejich potřebám a závažnosti jejich postižení.“ (Švarcová, 2001, s. 72) Školní docházka je desetiletá, jako na ZŠ speciální a v případě výrazného zlepšení rozumových schopností je možno žáka přeřadit do odpovídajícího stupně ZŠ speciální.

Další vzdělávání a profesní příprava mentálně postižených je realizována na odborných učilištích a praktických školách s jednoletou nebo dvouletou přípravou. *Odborná učiliště* navazují na Vzdělávací program zvláštní školy, který ještě prohlubují a doplňují, především však připravují žáky na profesní uplatnění. Absolvent získá výuční list a plnou kvalifikaci ve vybraném oboru. Výběr oborů je dost široký - např. truhlářské, tesařské, zednické práce, knihařské práce, květinářské práce, kuchařské, cukrářské či pekařské obory apod. *Praktické školy jednoleté či dvouleté* mohou absolvovat žáci, kteří absolvovali ZŠ praktickou a nemohou se dále vzdělávat na odborných učilištích, např. pokud ukončili docházku v nižším ročníku, nebo absolventi ZŠ speciálních. Žáci si zde osvojují praktické dovednosti, jako je péče o rodinu, příprava pokrmů a prohlubují zde své vzdělání ve všeobecných předmětech. V případě praktické školy s jednoletou přípravou, jde většinou o vzdělávání pro konkrétní činnost, a to např. v chráněných pracovištích, nebo také v oblasti služeb - v ústavech sociální péče, ve školách a zdravotnických zařízeních (úklid, příprava jídla). Další možností vzdělávání lidí s mentálním postižením jsou *večerní školy* (zřizovatelem bývá občanské sdružení) a různé *kurzy k doplnění vzdělání* (vznikají obvykle při ZŠ speciálních a praktických), které dnes už plní nezastupitelnou funkci (Švarcová, 2001).

3 INTEGRACE DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

K počátkům snah o integrační trendy ve výchově a vzdělávání postižených dětí u nás dochází po roce 1989. Tyto snahy usilují o zařazení co největšího počtu znevýhodněných dětí do běžných typů škol a školských zařízení. Pojmem integrace tedy můžeme označit stav, kdy se postižený jedinec začleňuje zpět do společnosti, ze které byl předtím kvůli svému postižení vyčleněn, tj. segregován. Školní integraci tedy můžeme chápat jako prostředek k dosažení integrace sociální. „Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné“ (Mühlpachr In Vítková, 2003, s. 10). Zařazení některých postižených dětí do speciálních škol v sobě nese mnohá negativa - v těchto školách nemají dostatek příležitostí k osvojení si běžných způsobů komunikace, navazování kontaktů, a to jim pak může ztížit začleňování do každodenního běžného života po absolvování školy. Přestože má vyučování ve speciálních školách důležitá pozitiva, např. soustavná práce speciálních pedagogů, nižší počet žáků ve třídách aj., chybí zde dítěti zcela zásadně začlenění do sociálního prostředí se vzory běžné komunikace (Valenta, Müller, 2003). „Speciální škola sama o sobě představuje symbol odlišnosti, protože je jiná než škola do které chodí sourozenci a nebývá v místě bydliště. V tomto smyslu se stává součástí identity dítěte, které ji navštěvuje.“ (Vágnerová, 1999, s. 114)

Aby byla integrace zdařilá, je nutné, aby kromě rodiny žáka byla připravena i škola, pedagogové a spolužáci, jinak je nejen zbytečné, ale dokonce nezodpovědné dítě do běžné školy přijmout. „Mnohé děti nejsou uvažované integrace schopné do té doby, dokud pro ni nebudou takové podmínky, které by respektovaly jejich zvláštnosti.“ (Vágnerová, 1999, s. 119) Právě s nepochopením některých pedagogů, rodičů a intaktních dětí se tyto snahy v praxi často setkávají. Je také nutné vymezit meze integrace, to znamená, že ne všechny druhy a stupně postižení jsou „integrovatelné“. Existují i druhy postižení, u kterých by byla integrace dokonce nevhodná, jedná se např. o těžší stupně postižení, kombinované vady či těžší formu autismu. Obecně existuje zásada, že lehčí formy postižení mají více šancí na úspěšnou integraci. Snadno se mohou začlenit děti, které mají komunikační předpoklady, ze smyslových vad jsou na tom lépe zrakově postižení. U somatických defektů či sluchově postižených dominují spíše překážky technického rázu či kompenzačních pomůcek. O něco

hůře je na tom integrace mentálně postižených, u nichž se jedná především o integraci sociální, neboť vzdělávání je ve větším množství případů uskutečňováno odděleně. (Mühlpachr In Vítková, 2003).

„Postižené děti jsou velmi různé a tak nelze generalizovat jeden způsob řešení, i když se jeví na první pohled ideální.“ (Vágnerová, 1999, s. 119) Jedním z nejdůležitějších faktorů pro úspěšnou integraci je připravenost učitele. Je nutné, aby učitelé běžných škol uměli s těmito dětmi pracovat, měli potřebnou kvalifikaci. „Čím je však integrace rozšířenější ve smyslu společného vyučování, o to větší vzniká potřeba pro učitele běžných škol dozvědět se něco víc o postižení a jeho následcích, o speciálních metodách a individualizovaných formách výuky. Účinná integrace těchto žáků v běžných třídách vyžaduje vysokou profesionální úroveň učitelů, k čemuž je potřebné adekvátní vzdělání, ať už získané v pregraduální nebo postgraduální přípravě“ (Vítková, 2003, s.18).

Školní integraci lze uplatnit v předškolním vzdělávání, ale i při vzdělávání na základních školách. Můžeme rozlišit integraci úplnou, tj. individuální začlenění žáka do běžné třídy, kde je vzděláván společně se zdravými vrstevníky, obvykle podle individuálního vzdělávacího plánu. Tato forma integrace vyžaduje speciálně pedagogický přístup, někdy i přiděleného asistenta pedagoga. Dále existuje integrace skupinová nebo také částečná - žák se vzdělává ve speciálních třídách zřízených při běžných základních školách, či mateřských školách. Tento způsob integrace se v posledních letech zdá být velmi efektivní (viz následující kapitolu). Následně se budu zabývat specifiky v přístupu učitelů, kteří v těchto třídách vyučují, což se přímo vztahuje k praktické části této bakalářské práce.

3.1 Speciální třídy pro mentálně postižené děti při běžných ZŠ

Přestože speciální třídy jsou velmi úspěšnou formou integrace postižených dětí, není jejich zřizování v praxi ještě zdaleka běžnou záležitostí. Často se stává, že například v menších městech, kde není speciální škola, zřídí ředitel takovou speciální třídu, aby postižené děti nemusely za kvalitní výukou dojíždět, či pobývat na internátě. Nicméně, ať už mají ředitelé

jakýkoli důvod, je jejich zřizování mimořádně prospěšné a chvályhodné. Ve speciálních třídách se postižení žáci vzdělávají odděleně, mají však možnost komunikovat se zdravými vrstevníky v době mimo vyučování či v některých předmětech (jedná se především o výchovy), ve kterých se mohou žáci vzdělávat společně. Dále například při školních akcích jako jsou besídky, soutěže, jarmarky apod. Proč tedy není jejich zřizování běžnou záležitostí? Jedním z důvodů je poměrně hustá síť speciálních škol u nás a také přesvědčení mnohých (i speciálních) pedagogů, že toto rozdělení je v zájmu dětí nutné. Jestliže se ředitel rozhodne z jakéhokoliv důvodu speciální třídu zřídit, musí uvážit několik věcí. Jak jsem již uvedla, musí být připraveni budoucí spolužáci a jejich rodiče. „Důležitá je odborná úroveň jednotlivých pedagogů a jejich shoda v názorech na integrační tendence na běžných školách. Významnou roli hraje odbornost učitelů, většina nemá speciálně pedagogickou kvalifikaci, ale mnozí z nich mají zájem o systematické speciálně pedagogické vzdělávání na vysokých školách“ (Pipeková In Vítková, 2003, s. 146). Ředitelé musí dobře znát rozdíly ve vzdělávacích programech a aplikovat je při sestavování rozvrhu. Dále se musí zvážit otázka, kde bude tato třída umístěna. V praxi se můžeme setkat s tím, že jsou tyto třídy umístěny zcela mimo hlavní budovu školy, např. v samostatném domku, v budově školní družiny apod. Jistě nemusím zdůrazňovat, jak je takové umístění nevhodné, nejen proto, že časté přecházení z budovy do budovy, v případě společného vyučování v některých předmětech, značně narušuje vyučování. Ale také kvůli samotné myšlence integrace, kdy se v tomto případě postižené děti nemohou o přestávkách setkávat s nepostiženými, komunikovat s nimi, hrát si. V současné situaci nejsou ještě ředitelé nuceni ani ochotni speciální třídy zřizovat z důvodů mnoha komplikací. Snahy o zřízení by proto měly vycházet především ze stran speciálních pedagogů a rodičů postižených dětí.

Z legislativy týkající se speciálních tříd zřizovaných při běžných ZŠ nás bude zajímat nový školský zákon z roku 2004, kterým se ruší a nahrazují všechna předchozí legislativní ustanovení. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Přímo speciálních tříd se pak týká především na něj navazující Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků mimořádně nadaných. Tato vyhláška mimo jiné ustanovuje počet žáků ve třídách, počty hodin v ročnících, možnost vzdělávání více

ročníků v jedné třídě, možnost docházení žáků spec. třídy na vybrané předměty do běžné třídy.

3.2 Specifika v přístupu učitele k dítěti s mentálním postižením

Širokou veřejností bývá někdy mentálně retardované dítě přirovnáváno k mladšímu zdravému dítěti. Zde je třeba poznamenat, že nejde jen o prosté vývojové opoždění, ale dochází zde k významným změnám kvalitativním. „Celkové postižení neuropsychického vývoje osob s mentální retardací přináší sebou řadu zvláštností v jednotlivých stránkách jejich osobnosti. Poškození se dotýká procesů poznávacích, zasahuje sféru emocionální a volní, ovlivňuje adaptibilitu a chování jedince, projevuje se i ve zvláštnostech motoriky.“ (Pipeková In Vítková, 2003, s.130). Učitel takových dětí musí brát na tyto odlišnosti ohled a využívat svých pedagogických dovedností, k nimž, kromě těch, které se uplatňují při vyučování v běžné třídě, patří mimořádná míra trpělivosti, schopnost vcítit se do způsobu uvažování těchto dětí, čili vysoká míra empatie. „Je třeba rozlišovat mezi soucitem a empatií (vcítěním). Při soucitu se se svým protějškem ztotožníme. Můžeme ztratit hranice a být zaplaveni lítostí, pobouřením, úzkostí z toho, co se druhému člověku děje. Druhý by však více potřeboval, abychom mu sice rozuměli, ale zároveň nebyli vychýleni ze svého těžiště. Při empatii si dovedeme představit a procítit, co se v druhém děje. Rozpoložení druhého člověka správně a citlivě zachycujeme, ale zůstáváme sami sebou.“ (Kopřiva, 1997, s. 79) Důležitou roli hrají i emocionální, volní a intuitivní složky učitelovi osobnosti, jeho vztahy a postoje, životní zkušenosti a rovněž míra kreativity a schopnost improvizace. Především metodické zvládnání výuky čtení, psaní a počítání je u žáků s mentální retardací mimořádně obtížné. Je důležité si uvědomit, že být učitelem žáků s mentálním postižením a zvláště žáků s těžším postižením je velmi namáhavá a psychicky náročná práce. Učitel těchto dětí má u svých žáků obvykle velkou autoritu. Děti ho uznávají, a jestliže je na ně hodný, mají ho velmi rády, přičemž tyto sympatie mu dávají neustále a nepokrytě najevo. Způsob, jímž tak činí, může být pro učitele dost náročný. Učitel má nad svými žáky velkou moc - může jim velmi prospívat a pomáhat, ale nevhodným přístupem i uškodit (Švarcová, 2001).

Při vyučování je problémem značně zpomalené tempo a snížený rozsah vnímání žáků. *Myšlení* mentálně postižených vykazuje značnou specifičnost. Vyznačuje se slabší řídicí funkcí a nadměrnou nekritičností (nepochybují o správnosti svých myšlenek). Myšlení je nedůsledné a je zatíženo přílišnou konkrétností - není schopno vyšší abstrakce a generalizace. Tvoření pojmů je těžkopádné, úsudky jsou nepřesné. Projevuje se snížená schopnost logického myšlení, dítě potřebuje pro pochopení vztahů s předměty manipulovat (Bartoňová, 2005). *Záměrná pozornost* vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost rozdělit pozornost na více činností. Pro tyto děti je typické, že počet chyb stoupá a narůstáním kvantity výkonu. Žák s mentálním postižením je schopen udržet záměrnou pozornost mnohem kratší dobu než jeho nepostižený vrstevník, což je důležitý poznatek pro strukturaci vyučovací hodiny. Proto je důležité jim dovolit častější přestávky k odpočinku, zhruba po 20 minutách. Také *paměť* mentálně retardovaných žáků vykazuje určité odlišnosti. Vše nové si osvojují mnohem pomaleji, až po mnohačetném opakování (uvádí se desítky až stovky opakování v porovnání s jednotkami opakování u intaktní populace). Naučené rychle zapomínají a pamětní stopy si vybavují nepřesně, také vědomosti neumí včas uplatnit v praxi. Učitel musí věnovat patřičnou pozornost opakování, při kterém je nutno dodržovat požadavek rozmanitosti a relaxace. U žáků mentálně postižených převažuje spíše mechanická paměť (Valenta, Müller, 2003). *Řečový projev* mentálně postižených bývá také poznamenán - menší slovní zásoba, nedokonalá mluvnická stavba řeči, obtížně srozumitelná řeč, časté je používání zájmen místo pojmenování osob, děti i hůře chápou mluvenou řeč apod. (Vágnerová, 1999)

Dále uvádím doporučení k práci s těmito dětmi dle Kohoutka (1996), která se vztahuje především k vyučování dítěte přímo v běžné třídě:

- nešetřit povzbuzením a pochvalou, a to nejen za dobré výsledky, ale především za snahu
- dítě musí poznat, že mu učitel rozumí, a že na něj může spoléhat
- málo a často, tzn. že těmto dětem vyhovuje spíše učení nárazové než soustavné zatěžování (doporučují se pauzy i při výuce po 20 - 30 minutách)

- úkoly rychleji střídat a využívat různých příležitostí k procvičování a opakování látky
- nepřipustit, aby vznikal pocit méněcennosti při stálých neúspěších v porovnání s ostatními dětmi, ani pocit výjimečnosti při zvláštním učitelově vedení
- výkony hodnotit spravedlivě, tj. s ohledem na jeho možnosti, nikoliv s ohledem na běžnou normu stanovenou pro zdravé děti

Podmínky vzdělávání mentálně postižených dětí dle Bartoňové (2005, s. 233):

Snížené počty žáků ve třídách, vhodně upravené prostředí, speciální učební metody, výběr učiva odpovídající úrovni rozumových schopností žáků, speciální zařízení a kompenzační pomůcky v závislosti na potřebách žáků a závažnosti jejich postižení, učebnice, které odpovídají úrovni rozumových schopností žáků (existují pro všechny předměty), speciálně upravené školní prostředí, aby žáci s autismem nebyli při práci rušeni ani sami nikoho nerušili (samostatná lavice, někdy odděleně od ostatních spolužáků), přísně individuální přístup a přesné strukturování prostoru i času pro žáky s autismem, počítač pro ty žáky s autismem, kteří preferují komunikaci s počítačem - ten se může stát významným prostředkem jejich vzdělávání, učitele se speciálně pedagogickou kvalifikací pro žáky s autismem, vzdělané v problematice autismu a práci s autistickými žáky.

„Učitel těchto dětí si ani jedinou hodinu z denního rozvrhu nemůže prostě „odučit“ a zpravidla si nemůže odpočinout ani během přestávky. Neustále musí dávat žákům kus „sebe sama“, dělit se s nimi o poznatky, pocity i problémy, reflektovat jejich nálady a být jim neustále nablízku, a to nejen fyzicky, ale i psychicky.“ (Švarcová, 2001, s. 90)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Pro zaznamenání názorů a postojů pedagogů jsem zvolila kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum představuje nenumerické šetření a interpretaci sociální reality (Disman, 2006). Domnívám se, že kvantitativní metoda by nemohla názory učitelů prozkoumat dostatečně. Nicméně využiji částečně i kvantitativní metodu k získání statistických informací o respondentech. V této kapitole nejprve charakterizuji zařízení, v němž byl výzkum proveden, a k němuž vztahuji veškeré zjištění, závěry a doporučení. Následně vymezím výzkumný vzorek, cíle výzkumu a průběh výzkumného šetření.

4.1 Charakteristika ZŠ Integra ve Vsetíně

ZŠ Integra Vsetín byla založena v roce 1992, tehdy s původním názvem Privátní škola s integrovaným vzděláváním a výchovou. Založilo ji občanské sdružení nadšenců a rodičů, kteří věřili, že má smysl umožnit společné vzdělávání dětem zdravým a dětem se zdravotním postižením. V roce 1998 bylo ke spolupráci vyzváno město Vsetín a Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, a společně s původním občanským sdružením Salesiánské sdružení Vsetín školu transformovali. Nový název školy zní Základní škola Integra Vsetín, zájmové sdružení právnických osob. Školu řídí správní a dozorčí rada. Od školního roku 2000/2001 je ZŠ Integra Vsetín školou úplnou - s 1. až 9. postupným ročníkem.

ZŠ Integra ve Vsetíně je soukromá škola s rodinnou atmosférou. Vytváří podmínky pro společné vzdělávání dětí zdravých a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což jsou děti zdravotně či sociálně znevýhodněné, ale na druhou stranu i děti mimořádně nadané. Z toho důvodu je ve třídách menší počet žáků, který umožňuje individuální práci s nimi. Podle potřeby jsou třídám přiděleni asistenti pedagogů. Ve škole jsou zřízeny dvě speciální třídy umožňující skupinovou integraci žáků. Jsou umístěny přímo v areálu hlavní školní budovy. Přestože je škola soukromá, školné se nevybírání. Není ani spádovou školou, takže ji navštěvují děti z celého města i okolních měst a vesnic. Škola se nachází v klidné části města poblíž centra. Nedaleko školy je knihovna, městské lázně, sokolovna a na zimní

stadion. Samozřejmě je škola dostupná městskou hromadnou dopravou. Výhodou je velká zahrada, kterou lze využívat pro relaxaci během přestávek, pro mimoškolní aktivity i výuku. ZŠ Integra poskytuje základní vzdělání, podporuje rozvoj osobnosti žáků, jejich individualitu, sebeúctu, identitu, příslušnost k městu, regionu a státu. Snaží se žáky vést k úctě k životu a k všeobecně uznávaným hodnotám. Snaží se vést děti ke kladnému vztahu k životnímu prostředí, vytvářet a podporovat soudržnost a kamarádské soužití žáků. Vede žáky k využívání komunikačních a informačních technologií a navíc nabízí široké spektrum volnočasových aktivit. (Zdroj: internetové stránky ZŠ Integra)

Pro představu uvádím i zdravotní stav žáků v obou speciálních třídách. U všech žáků se vyskytuje lehká mentální retardace nebo hraniční pásmo mentální retardace. V jedné třídě, kterou tvoří pět žáků, jsou u dvou žáků přidruženy neurologické problémy; jeden žák trpí ztrátou sluchu nad 90% a má přidělenou asistentku pedagoga. Ve druhé třídě jsou žáci tři, jeden z nich trpí autismem a ostatní dva různou formou schizofrenie; u jednoho je navíc přidruženo tělesné postižení. Také v této třídě působí asistentka pedagoga.

4.2 Cíle výzkumu

Základním cílem výzkumné části je nalézt odpověď, nikoliv všeobecně platnou, na otázku, jaké nároky jsou kladeny na pedagogy vyučující ve speciálních třídách, a zaznamenat názory a postoje respondentů k dané problematice. Samozřejmě situace na každé škole, která má zřízenou speciální třídu, je naprosto odlišná, proto dosažené závěry nelze generalizovat, celý výzkum se vztahuje jen k této konkrétní škole.

4.3 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek si můžeme představit jako skupinu jednotek, které skutečně pozorujeme. Pro výzkum jsem zvolila tzv. *účelový výběr*, který je dle Dismana (2006, s. 112) „založen pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat.“ Účelový výběr nám nikdy neumožní širokou generalizaci závěrů, a ani o to v tomto výzkumu neusiluji. To však neznamená, že tyto závěry nejsou užitečné.

Výzkumný vzorek se skládá ze všech učitelů, kteří v tomto školním roce vyučují v obou speciálních třídách ZŠ Integra Vsetín a k tomu dvou asistentů pedagoga, kteří podle mého názoru mají stejné množství zkušeností. Výzkumný vzorek tak tvoří skupina 10 respondentů. Tento vzorek je možno také přirovnat k tzv. totálnímu výběru, který dle Miovského (2006) znamená, že vzorek je vlastně zároveň celým základním souborem.

4.4 Metoda sběru a interpretace dat

Jako metodu jsem zvolila nestandardizovaný dotazník, který je složen ze dvou částí. První část dotazníku zjišťuje uzavřenými otázkami základní fakta o respondentech, např.: pohlaví, věk, délka pedagogické praxe; tato fakta dále zpracovávám v přehledných tabulkách. V druhé části dotazníku jsou využity otevřené otázky umožňující plně zaznamenat názory a postoje respondentů, které následně kvalitativně vyhodnocuji. Formulář dotazníku uvádím v příloze.

Sběr dat proběhl v období 5. 5. - 12. 5. 2008 na Základní škole Integra ve Vsetíně, kde byly dotazníky rozdány formou osobní distribuce do vlastních rukou respondenta. Pouze dva dotazníky byly přenechány kolegům, protože respondenti nebyli zastiženi. Celkem bylo rozdáno 10 dotazníků. Respondenti měli na vyplnění dotazníku týden a všichni byli velmi vstřícní. Sběr dotazníků proběhl stejným způsobem, návratnost tedy byla 100%, stejně jako počet zodpovězených otázek. Překvapilo mě, že část respondentů se na některé otevřené otázky vyjadřovala jedním či pouze několika slovy. Naštěstí bylo dostatek těch, kteří k výzkumu přistupovali opravdu zodpovědně a své odpovědi rozepsali.

Analýza dat druhé části dotazníku byla provedena technikou otevřeného kódování, jehož cílem je vytvořit kategorie, s nimiž pracujeme. Jednotlivými kategoriemi jsou v tomto případě samotné otázky. U každé otázky uvádím doslovný výrok jednotlivých respondentů, kteří jsou označeni písmeny. Následně odpovědi po pečlivém studiu analyzuji.

5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Analýza první části dotazníku

1.) Pohlaví respondentů

První analyzovanou otázkou je pohlaví respondentů. V rámci zkoumaného vzorku vyšlo najevo, že procentuální zastoupení u žen činí 80%, u mužů 20%. Pokud předpokládáme podobný výsledek v rámci celé školy, pak se dá říci, že i na této škole se projevuje aktuální nedostatek mužů ve školství.

2.) Věk respondentů

Průměrný věk zkoumaného souboru je 35 let, přičemž nejmladší respondentka má 24 let, nejstarší 54 let. Jde tedy o poměrně mladý učitelský kolektiv.

3.) Celková délka pedagogické praxe

Tab. č. 1 - Celková délka pedagogické praxe

Délka praxe	počet v %
méně než 2 roky	0
2 - 5 let	40
6 - 10 let	40
11 - 15 let	10
nad 15 let	10

Z tabulky je patrné, že všichni respondenti mají odučeny více než 2 roky. Největší zastoupení mají skupiny 2 - 5 let a 6 - 10 let, obě po 40%. Vyšší pedagogické praxe, tj. 11 - 15 let dosáhlo ve zkoumaném souboru pouhých 10% respondentů, stejně tak zastoupena je i kategorie nad 15 let praxe.

4.) Délka praxe na současném pracovišti

Tab. č. 2 - Délka praxe na současném pracovišti

Délka praxe	počet v %
méně než 2 roky	30
2 - 5 let	40
6 - 10 let	20
11 - 15 let	10
nad 15 let	0

Na současném pracovišti, kterým je ZŠ Integra Vsetín, pracuje 30% zkoumaného souboru méně než 2 roky. Nejhojněji je zastoupena kategorie 2 - 5 let, a sice 40%. S praxí 6 - 10 let vyučuje zde 20% respondentů a s praxí 11 - 15 let 10% respondentů. Nikdo nepracuje na této škole déle než 15 let, což je jistě dáno nedlouhým působením školy.

5.) Spokojenost s oceněním práce

Tab. č. 3 - Spokojenost s oceněním práce

Spokojenost	počet v %
dostatečně	10
přiměřeně	70
nedostatečně	20

Jak si můžeme všimnout v tabulce spokojenosti s oceněním vykonávané práce, pouze 20% respondentů se cítí ohodnoceno nedostatečně, naproti tomu 10% dostatečně. Nejpočetnější skupinu tvoří respondenti, kteří se cítí oceněni přiměřeně, a to celých 70%, což je jistě velmi dobrý výsledek. Domnívám se, že spokojenost s finančním ohodnocením je důležitým faktorem, a to nejen motivačním. Pokud můžeme výsledkům věřit, je situace na této škole uspokojivá, což může mít nemalý vliv na celkovou spokojenost pedagogů.

Analýza druhé části dotazníku

1.) V čem je podle Vás vyučování ve speciálních třídách odlišné proti vyučování v třídách běžných?

„V jedné třídě pracujeme podle různých osnov plánů. Náročné na přípravu i organizaci hodin.“ (Respondent A)

„Hodiny ve spec. třídě jsou velmi náročné. Žáci s různým stupněm postižení potřebují daleko větší pozornost a vstřícnost od učitelů. Je dobrý přátelský a kamarádský vztah.“ (Respondent B)

„Nikdy se nelze na vše připravit, neustálá překvapení na každodenním pořádku. Nelze si stanovit jednotnou laťku pro posouzení výkonů, vždy je nutné zcela individuálně přistupovat a hodnotit, a to každého jinak v jiném předmětu. Pomalejší postup, pozdější (nebo nikdy) dosažený úspěch - pochopení a uplatnění znalostí.“ (Respondent C)

„Menší počet žáků bývá výhodou. Spolupráce učitele a asistenta je výhoda. Velkou nevýhodou jsou však různé úrovně učení u žáků. Takže odlišnosti jsou: počet dětí, celková výuka.“ (Respondent D)

„Speciální pomůcky, upravená výuka, individuální přístup, obrovská trpělivost, pomalé tempo.“ (Respondent E)

„V podání učiva, v tempu práce.“ (Respondent F)

„Nevidím žádný výrazný rozdíl. Předně jde o to, že všechny složky vyučovací metody je třeba pojímat s vyšší opatrností, to znamená lépe se připravit a šetrněji k dětem přistupovat.“ (Respondent G)

„V tempu a objemu učiva. Větší důraz na názornost.“ (Respondent H)

„Rozdílů je mnoho. Je nutné přizpůsobit vyučovací hodinu jejich různým potřebám, především zpomalit tempo, větší názornost, využívat více pomůcek, neboť tyto děti mají potřebu věci vidět, sáhnout si na ně. Také je zde rozdíl v oblasti výchovy, které je při vyučování v těchto spec. třídách věnována mnohem větší pozornost než v běžných třídách. Je tu ještě větší potřeba s dětmi komunikovat.“ (Respondent Ch)

„Rozdíl je značný. Výuka se kolikrát ani nemůže pořádně zrealizovat, neboť jestliže mé děti nemají náladu se učit, schází-li jim dostatečná pozornost, těžko s tím můžu něco udělat. Na druhou stranu si ale myslím, že jsou o hodně více poslušné než děti v běžných třídách.“ (Respondent I)

Na otázku, v čem je vyučování ve speciálních třídách odlišné oproti vyučování v třídách běžných, se většina názorů shoduje. Všichni respondenti se shodují, že určité odlišnosti zde existují, většina z nich uvádí, že rozdíly jsou značné, pouze jedna respondentka nevidí velký rozdíl (respondent G). Jedna respondentka popisuje hodiny ve speciální třídě jako velmi náročné.

Rozdíly se týkají především upravené výuky. Nejvíce respondenti zmiňují zpomalené tempo, větší názornost, tj. využívání pomůcek, zmenšený objem učiva, speciální pomůcky, menší počet žáků ve třídách. Většina respondentů se dále shoduje na tom, že výuku je třeba přizpůsobovat potřebám dětí a k dětem přistupovat individuálně. Nejzajímavější je podle mého názoru výrok (respondent Ch), že ve speciálních třídách je oproti třídám běžným kladen mnohem větší důraz na výchovu. Sama jsem si mohla v praxi všimnout, že je tomu tak, protože rodiče se často snaží své děti uchránit od běžných domácích povinností, a ve škole se tak musí věnovat pozornost i této stránce výchovy. U pedagoga v těchto třídách je tedy třeba, aby byl po všech stránkách vstřícnější a více komunikativní, jak uvádí i respondenti Ch, G a B. Jedna respondentka vyzdvihuje spolupráci asistenta a pedagoga, v čemž spatřuje velký přínos, a zároveň také odlišnost speciálních tříd. Další respondentka (A) uvádí, že se v jedné třídě pracuje hned podle několika odlišných osnov plánů, což je pochopitelně „náročné na přípravu a organizaci hodin.“ S tím se shoduje i názor respondentky D, která uvádí, že „velkou nevýhodou jsou různé úrovně učení u žáků“, taktéž respondentka C zmiňuje, že se nikdy nelze na vše připravit a že si nelze nastavit jednotnou laťku pro posouzení výkonů všech žáků. Rozdíl je tedy i v přípravě na výuku. Ta se ovšem mnohdy nedaří vůbec realizovat, neboť dětí obvykle trpí nepozorností (respondent I).

Pokud bych měla odpovědi na tuto otázku nějak shrnout, řekla bych, že je mnoho odlišností mezi vyučováním ve třídě speciální a ve třídě běžné. Kromě těch očividných, jako jsou menší počet žáků ve třídách, zpomalené tempo a upravené učivo, je nutné respektovat individuální přístup a pedagog by měl být ve všech směrech vstřícnější a komunikativnější.

2.) Mohl/a byste se zamyslet nad tím, jaké nároky jsou na Vás kladeny při vyučování ve speciálních třídách?

„Náročná příprava i realizace. Nekonečná trpělivost. Musím počítat s tím, že výsledky (nebo i malilinkaté pokroky) se objeví třeba i za rok, dva...“ (Respondent A)

„Nároky mohou plynout už z toho, že učíte najednou několik druhů látky. Na každé téma musí být jiná příprava a jiné pomůcky. Hodně záleží, jak se to potom všechno skloubí.“ (Respondent B)

„Nutnost mít stále dobrou náladu, nerozčítit se, být stále v pohodě. X-krát odpovídat na jednu otázku, několikrát opakovat jednu větu. Abnormální trpělivost, velká míra empatie. Nutnost slevit ze svých požadavků a sestoupit na úroveň žáků.“ (Respondent C)

„Musíme být v klidu a pohodě, ale někdy je to velmi těžké. Vycítit i jak se žák cítí, zda bude výuka přiměřená, nepřetížit žáka.“ (Respondent D)

„Trpělivost...(víceméně to, co u otázky 1).“ (Respondent E)

„Nejnáročnější je to na psychiku - člověk musí být tolerantní a trpělivý, bez toho tuto práci nelze vykonávat. Vysoká schopnost empatie.“ (Respondent F)

„Nemyslím, že by šlo o něco výjimečného. Možná, že to bude znít nedostatečně, ale našla jsem si cestu k těmto dětem tak nějak sama, a tak věřím, že by byla škoda mluvit o nárocích, když to co dělám, dělám ráda.“ (Respondent G)

„Odlišné projevy žáků, časté změny nálad - atmosféra ve třídě, čili nutnost mít dobrou náladu.“ (Respondent H)

„Především je nutné se na hodiny dobře připravovat, ale také umět improvizovat, což vychází z různé atmosféry ve třídě a z nálad dětí. Každý den mě něčím překvapí. Samozřejmě také na trpělivost a toleranci.“ (Respondent Ch)

„Je myslím třeba být vstřícnější, ochotnější, milejší. Nesmíme očekávat brzké pokroky.“ (Respondent I)

Většina respondentů cítí, že jsou na ně kladeny zvýšené nároky při vyučování ve speciálních třídách. Pouze jedna respondentka (G) uvádí, že je škoda mluvit o nárocích, když to co dělá, dělá ráda. Ostatní uvádí mnoho různých nároků.

Větší část respondentů (C, D, H) uvádí, že za nejdůležitější považuje nutnost mít stále dobrou náladu, „být v pohodě“, zachovávat klid. Tyto předpoklady vycházejí z častých proměn nálad u těchto žáků, a tím i z celkové atmosféry ve třídě. Nicméně respondentka D uvádí, že být neustále dobře naladěný je mnohdy velmi obtížné, s čímž je třeba zajisté souhlasit. Respondenti A, B a Ch uvádějí, že je třeba být dobře připraven na hodinu, přičemž „nároky mohou plynout už z toho, že učíte najednou několik druhů látky.“ Náročná je potom i realizace samotného vyučování. Několik respondentů už u této otázky zmiňuje obrovskou trpělivost, bez níž se nelze obejít. Respondentka C to zdůvodňuje nezbytností „x-krát odpovídat na jednu otázku, několikrát opakovat jednu větu.“ Respondentka F pak vysvětluje, že bez trpělivosti a tolerance tuto práci nelze vůbec vykonávat. Dále si můžeme povšimnout, že několik respondentů zmiňuje potřebu slevit ze svých požadavků (C), nepřetížit žáka (D) a především neočekávat brzké pokroky (A a I). To je nepochybně pro pedagoga dosti skličující, proto by pedagog v těchto třídách měl být plný optimismu a pochopení.

Pro zajímavost bych ráda poznamenala, že ani v této, a ani v žádné z následujících otázek, respondenti neuvádějí, že by měli problém s udržení autority v těchto třídách, což bývá velkým problémem současného školství. Shodují se tak s názorem uvedeným v kapitole 3.2 (na straně 27), kde je parafrázován výrok Švarcové (2001) o tom, že učitel dětí s mentálním postižením má u svých žáků obvykle velkou autoritu.

3.) Měl by mít učitel v těchto třídách nějaké zvláštní osobnostní vlastnosti? Jaké?

„Trpělivost, sebeovládání, neztrácet sebevědomí a sebeúctu.“ (Respondent A)

„Více ten co pomáhá při práci než ‚učitel‘. Ke každému si musíme najít individuální přístup.“ (Respondent B)

„Empatie, vysoké EQ, trpělivost.“ (Respondent C)

„Určitě měl. Mírnější přístup k hodnocení žáků. Hlavně musí být dobře obrněn a mít velmi pevné nervy.“ (Respondent D)

„Trpělivost, nadhled, smysl pro humor.“ (Respondent E)

„Trpělivost, empatii, nadhled, humor.“ (Respondent F)

„Jistě by měl být trpělivý, disponovat značnou dávkou empatie, ale především sem spadá i řada dalších - mít potřebu se o tyto děti starat..“ (Respondent G)

„Měl by mít znalosti speciální pedagogiky. Jinak - vysokou míru tolerance, umění efektivní a účelné komunikace, důslednost.“ (Respondent H)

„Jistě, kromě trpělivosti a empatie, by měl mít smysl pro humor a podle mého názoru i vysokou míru kreativity a schopnost improvizace.“ (Respondent Ch)

„Trpělivost, soucit, pevné nervy, pochopení.“ (Respondent I)

V otázce, jakými charakterovými vlastnostmi by měl učitel ve speciálních třídách oplývat, se všichni respondenti víceméně shodují. U všech odpovědí jednoznačně vítězí trpělivost. Tu tak můžeme označit za stěžejní vlastnost pedagoga. Dalšími nejčastěji zmiňovanými rysy jsou vysoká míra empatie, tolerance, „pevné nervy“ čili schopnost sebeovládání, nadhled a smysl pro humor. Jiné, avšak již ojediněle zmiňované vlastnosti jsou důslednost, umění komunikace, vysoký EQ¹, tj. emocionální kvocient, schopnost individuálního

¹ Emocionální kvocient - kromě inteligenčního kvocientu rozeznáváme ještě kvocient emocionální a, stejně jako inteligenční, i tento lze nalézt u každého člověka různě rozvinutý. Můžeme si ho představit jakožto souhrn emočních schopností a dovedností, které nám umožňují žít v souladu se sebou i s ostatními lidmi, tedy schopnost vyznat se ve vlastních emocích i emocích ostatních lidí

přístupu ke každému žákovi, sebeúcta, ale také znalost speciální pedagogiky. Jedna respondentka zmiňuje „potřebu se o tyto děti starat.“ Překvapilo mě, že pouze jeden respondent uvádí schopnost kreativity a improvizace, která je podle mého názoru velmi důležitá.

Obecně lze říci, že všemi zmiňovanými vlastnostmi by měl disponovat každý učitel. Jde však o to, že učitel ve speciálních třídách by měl mít tyto vlastnosti v hojnější míře rozvinuty, vzhledem k vyšší náročnosti vyučování v těchto třídách. Dále lze konstatovat, že všechny vlastnosti, které zkoumaný soubor popisuje jako vhodné pro pedagoga, se shodují s teoretickými poznatky, s nimiž jsme se seznámili v předchozí části naší práce.

4.) Co považujete při své práci za nejtěžší?

„Kde brát pořád optimismus.“ (Respondent A)

„Umět žákům správně vysvětlit probírané učivo, najít vhodné pomůcky a v neposlední řadě ‚motivace‘.“ (Respondent B)

„Najít cestu jak předat znalosti a dovednosti u závažnějších postižení.“ (Respondent C)

„Každodenní stereotyp, výkyvy nálad žáků, někdy učivo je zbytečně náročné a nepřiměřené.“ (Respondent D)

„Udržet pozornost těchto dětí, vysvětlování pojmů, řešení krizových situací vzniklých konflikty mezi dětmi.“ (Respondent E)

„Ustát některé situace (vyhrocené).“ (Respondent F)

„Nejtěžší je patrně nelámat předčasně hůl nad některými situacemi během vyučování. Častokrát jsem hlavně zpočátku podléhala beznaději, když se některé děti nikam neposouvali. Teď už vím, že je třeba vyčkat a kýžené výsledky se dostaví.“ (Respondent G)

„Věnovat všem rovnoměrně pozornost. ‚Nezasednout‘ si na někoho.“ (Respondent H)

„Za nejtěžší považuji udržet si rovnou soudnost nad každým žákem. Musím mít na každého stejný metr, tedy zůstat spravedlivý.“ (Respondent Ch)

„Nejsem nijak netrpělivá, klid si dovedu zachovat, ale mnohdy jej ztrácím i já. Nejtěžší je nenechat se vyvést z míry navzdory všem těžkostem.“ (Respondent I)

Odpovědi na tuto otázku jsou velmi různorodé: pro každého je tím nejtěžším něco zcela jiného. Nejprve se zaměříme na to, v čem se alespoň někteří respondenti shodují. Respondenti H a Ch považují za velmi těžké zůstat spravedlivým, nezasednout si na někoho a věnovat všem stejné množství pozornosti. Podle mého názoru to musí být náročné pro každého učitele a je víc než pravděpodobné, že při vyučování těchto dětí se potřeba zůstat spravedlivým může stát ještě náročnější. Mezi další problémy patří „nenechat se vyvést z míry navzdory všem těžkostem“ (respondent I), ustát vyhrocené situace (respondent F), řešit krizové situace vzniknuvší z konfliktů mezi dětmi (respondent E) a nelámat hůl nad některými situacemi při vyučování (respondent G). Z těchto odpovědí je zřejmé, že i při vyučování ve speciálních třídách dochází k různým kritickým situacím, což znamená pro pedagogy velkou psychickou zátěž.

Respondentky A a B zmiňují problematiku občasného nedostatku optimismu a motivace. Ojediněle se zmiňované výroky vztahují spíše k samotnému vyučování a učivu. Jsou to následující: umět správně vysvětlit učivo a vybrat vhodné pomůcky (respondent B), najít cestu, jak předat znalosti (respondent C), udržet pozornost žáků, umět vysvětlit pojmy (respondent E). Je patrné, že i samotné vyučování (předávání informací postiženým jedincům) pokud pomineme problém optimismu, řešení konfliktů a nálady dětí, se pro pedagogy stává velmi náročným. S další zajímavým názorem přichází respondentka D, která považuje za nejtěžší každodenní stereotyp, výkyvy nálad žáků a učivo vnímá pro její žáky jako nepřiměřené a těžké. Je zvláštní, že mnoho pedagogů naopak podotýká - i když ne přímo v této otázce - že jim vyhovují neustálá překvapení, která jsou při vyučování v těchto třídách na denním pořádku.

5.) Co Vás při této práci motivuje?

„Sice někdy malé, ale přece pokroky. Protože sama mám postiženou sestru - pomoc dětem co možná nejvíce se zapojit do běžného života, najít své uplatnění.“ (Respondent A)

„To, že se ti žáci něco naučí, umí něco vyrobit, nakreslit, pomáhat druhým. Tito žáci jsou velmi vděční za cokoliv nového. Ve většině času mají úsměv na tváři.“ (Respondent B)

„Tak to nevím.“ (Respondent C)

„Nezlobte se, zde se nevyjádřím.“ (Respondent D)

„I malý pokrok je obrovskou motivací, dělám tuto práci ráda, i když je náročná.“ (Respondent E)

„Svou práci mám ráda, každý maličký úspěch žáka je pro mě motivací.“ (Respondent F)

„Celá řada na pohled malých posunů vpřed, které lze u dětí vypozařovat. Když vidím radost a oddanost ve tvářích dětí, naplňuje mě to zvláštním pocitem zodpovědnosti, v pozitivním slova smyslu, čili to je má motivace.“ (Respondent G)

„Pokud dítě zažije úspěch (spokojenost).“ (Respondent H)

„Motivuje mě, že dovedu zcela nezištnou cestou pomáhat těm, kteří to potřebují.“ (Respondent Ch)

„Jsem neustále překvapena, ať už v dobrém nebo špatném smyslu, a tak nikdy není nouze o nepředvídatelné okamžiky, a to mi vyhovuje. Každý den ve škole je pestrý.“ (Respondent I)

Odpovědi na otázku motivace se překvapivě velmi shodují. Zarážející je pouze odpověď respondenta C: „tak to nevím.“ Jedna respondentka se bohužel odmítla na tuto otázku vyjádřit. Ostatní se víceméně shodně, byť jinými slovy, vyjadřují, že motivací je pro ně i malý pokrok dítěte, například když dítě zažije úspěch, pokud dovede něco vyrobit apod. Za reprezentativní považujeme výrok respondenta E: „I malý pokrok je obrovskou motivací, dělám tuto práci ráda, i když je náročná.“

Dále můžeme v odpovědích pozorovat i jiné formy motivace. Jedna respondentka uvádí, že má sama postiženou sestru, a proto se snaží co nejvíce pomoci dětem „zapojit se do běžného života, najít své uplatnění.“ Někoho motivuje pocit, že dokáže nezištně pomáhat druhým. Jedna respondentka má radost, že ji děti dokáží pokaždé překvapit a její práce je tak pestrá.

Celkově lze konstatovat, že jsou pedagogové (až na jednoho) i jejich asistenti na této škole silně motivováni, a to především pokroky a úspěchy dětí. Z několika odpovědí je patrné, že tuto práci dělají přes veškeré těžkosti rádi.

6.) Věděl/a jste už od počátku Vaší kariéry, např. během studia, že chcete pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

„Ne, ale beru to jako součást práce na této škole.“ (Respondent A)

„Ne, na tuhle myšlenku jsem došla až v pozdějším věku.“ (Respondent B)

„Ano, proto jsem tento obor vystudovala.“ (Respondent C)

„Nevěděla.“ (Respondent D)

„Ne, k této práci jsem se dostala spíše náhodou.“ (Respondent E)

„Ne, vyzkoušela jsem více zaměstnání, ale tato práce mě baví.“ (Respondent F)

„Ne. Záměr angažovat se učitelsky v těchto třídách u mě vykrystalizoval v průběhu let. Brala jsem to jako výzvu, když mi byla tato práce nabídnuta.“ (Respondent G)

„Ne. Vystudoval jsem klasické učitelství a ve spec. třídě učím jen jeden předmět. Učím zde ale rád, beru to jako rozšiřování si obzorů.“ (Respondent H)

„Dá se říci, že ano. Původně během studia jsem měl v úmyslu pracovat s postiženými dětmi spíše např. ve stacionáři. Pak mi bylo nabídnuto toto místo a pracuji zde celý život, jsem tu velmi spokojený.“ (Respondent Ch)

„Nevěděla. Je to součástí mé práce a nikdy jsem neměla tendence rozdělovat děti na postižené a zdravé.“ (Respondent I)

Převážná většina respondentů uvádí, že během studia nevěděli, že budou pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě jednoslovné odpovědi respondenta D, všichni víceméně vysvětlují (přestože velmi stručně), jak se k této práci dostali. Pouze dva respondenti uvádí, že se tímto směrem orientovali už během studia, proto u nich můžeme předpokládat speciálně pedagogické vzdělání. Ostatní uvádí, že jim byla tato práce nabídnuta, nebo že ji vnímají jako součást své učitelské profese. Dva respondenti uvádí, že zájem o vyučování těchto dětí u nich vykrytalizoval v průběhu let, či v pozdějším věku (respondenti B a G). Jeden respondent uvádí, že vyzkoušel více zaměstnání.

Celkově na základě všech odpovědí na danou otázku lze vypožorovat, že nikdo z respondentů, přestože netušili, jakým směrem se bude jejich kariéra vyvíjet, nevnímá vyučování ve speciálních třídách nikterak negativně. Naopak několik respondentů (opět) zmiňuje, že je se svou prací spokojeno, že mají možnost rozšířit si své obzory apod.

7.) Zajímal/a jste se někdy o postižení vyskytující se u dětí, které vyučujete, i ve volném čase - ať už formou kurzů nebo sebevzdělávání (knihy, internet)?

„Absolvovala jsem v posledních letech několik kurzů spec. pedagogiky, většinou pořádaných UP Olomouc - tedy na vysoké úrovni.“ (Respondent A)

„Ano, o tyto děti se zajímám. Různé druhy postižení studuji z knih, vzdělávám se na školeních. Snažím se s těmito žáky hodně komunikovat.“ (Respondent B)

„Ano.“ (Respondent C)

„Ano, zajímala - knihy, pořady v TV.“ (Respondent D)

„Jistě, stále je třeba se vzdělávat.“ (Respondent E)

„Ano (školení, knihy).“ (Respondent F)

„Nijak zvlášť. K práci s postiženými dětmi mě vedla spíše vrozená sympatie. Abych řekla pravdu, snažím se vycházet z čistě osobního zaujetí.“ (Respondent G)

„Ano - vyhledávám si informace na internetu.“ (Respondent H)

„Ano, na naší škole se pořádají často školení či kurzy. Je třeba se neustále vzdělávat samostatně, nehledě na dosažené vzdělání.“ (Respondent Ch)

„Občas se zúčastním některého z nabízených kurzů a samozřejmě jezdím na školení. Jinak ale ne.“ (Respondent I)

Je potěšující, že všichni respondenti odpověděli na tuto otázku kladně. Pouze jedna respondentka uvádí odpověď „nijak zvlášť“ a dodává, že se snaží vycházet při jednání s těmito žáky ze svých pocitů, což ji nemůžeme mít za zlé. Stručnou odpověď „ano“ uvádí respondent, který v předchozí otázce uvedl speciálně pedagogické vzdělání. Ostatní své odpovědi rozvádějí více. Dva respondenti dokonce uvádějí, že je nutné se celoživotně vzdělávat, „nehledě na dosažené vzdělání.“ Část respondentů využívá k sebevzdělávání knihy, pořady v TV a internet. Otázkou zůstává, zda je takový způsob dostačující. Většina respondentů pak zmiňuje kurzy a školení pořádané školou či Univerzitou Palackého v Olomouci, která je jedním ze zřizovatelů ZŠ Integra. Takový způsob získávání informací považují za mimořádně prospěšný a sama mohu potvrdit, že v průběhu mé praxe na této škole zrovna probíhal zápis do kurzu logopedie a větší část pedagogů se na něj přihlásila. Je vidět, že škola se snaží vycházet vstříc pedagogům i asistentům pedagogů v otázce sebevzdělávání či doplňování vzdělání a uvědomuje si, že pedagogům bez speciálního vzdělání mohou tyto kurzy značně rozšířit obzory.

Zatím pedagogové vyučující ve speciálních třídách nejsou povinni doplnit si speciální vzdělání, např. formou dálkového studia na vysoké škole, jak tomu bývá u některých jiných profesí. Jsem přesvědčena, že mnoho pedagogů, především starších ročníků, by ani nebylo této možnosti nakloněno. Forma kurzů či školení se pak jeví jako kompromisní řešení a vzhledem k tomu, že je této možnosti hojně využíváno, shledávám tento způsob doplňování vzdělání jako dostatečný.

5.1 Shrnutí

Výzkumná část této práce měla za cíl zjistit názory pedagogů vyučujících ve speciálních třídách na Základní škole Integra ve Vsetíně na jejich povolání, podhalit rozdíly ve vyučování dětí zdravých a handicapovaných a zjistit, jaké nároky jsou na vyučující v těchto třídách kladeny. Výzkum proběhl v prvním týdnu května 2008 a výzkumný vzorek tvořilo 10 respondentů - 8 pedagogů a 2 asistenti pedagoga působících v současném školním roce v obou speciálních třídách na této základní škole. Ke sběru výzkumných dat byla využita technika dotazníku, který byl zčásti kvantitativně a zčásti kvalitativně zpracován. Bohužel se někteří respondenti nevyjadřovali natolik rozsáhle, jak bych předpokládala, přesto věřím, že získaná data vedla k užitečným závěrům a dobře osvětlila situaci na této škole.

V první části dotazníku jsem pomocí zjišťujících, uzavřených otázek získala základní fakta o respondentech. Zkoumaný soubor je tak tvořen z 80% ženami a z 20% muži, přičemž průměrný věk tohoto učitelského sboru je 35 let. Jako celkovou délku své pedagogické praxe nejvíce respondentů uvádí 2 - 5 let a 6 - 10 let. Na současném pracovišti pak pracuje 30% respondentů méně než 2 roky a 40% respondentů 2 - 5 let, což je nejpočetnější část učitelského sboru. Se svým ohodnocením je spokojeno 70% respondentů, kteří ho označili za přiměřené.

V první otázce druhé části dotazníku měli respondenti uvést rozdíly mezi vyučováním ve třídách speciálních a běžných. Odlišnosti se ponejvíce týkaly zpomaleného tempa výuky, sníženého počtu žáků ve třídách, zmenšeného a upraveného učiva. Dále byla zmiňována potřeba individuálního přístupu k žákům, vyzdvižována spolupráce pedagoga a asistenta a padl i zajímavý názor, že je v těchto třídách kladen větší důraz na výchovu dětí. V následující otázce měli respondenti sami určit, jaké nároky jsou na ně kladeny při vyučování v těchto třídách. Názory byly velmi různorodé: dominuje potřeba mít stále dobrou náladu, udržovat se v klidu a pohodě, být vstřícnější, milejší, komunikativnější a rovněž mnohonásobně trpělivější. Mezi další nároky můžeme na základě odpovědí zahrnout důkladnější přípravu na vyučování i samotnou realizaci vyučování. Mezi nejčastěji zmiňované vlastnosti vhodné pro pedagoga vyučujícího v těchto třídách patřili trpělivost, tolerance, pochopení, smysl pro humor, nadhled, empatie a v neposlední řadě

kreativita. Na otázku, co na své práci považují za nejtěžší, odpověděli respondenti velmi různorodě. Někomu dělá problém vhodně předat informace těmto žákům, jiným se nedostává optimismu a někdy ani motivace. Dále je zmiňováno řešení konfliktů mezi dětmi v různých kritických situacích. Dva respondenti považují za nejtěžší udržet si objektivitu, posuzovat všechny stejně. V otázce motivace se všichni víceméně shodli na tom, že největší motivací je pro ně každý sebemenší úspěch žáka. Další otázka zjišťovala, zda respondenti věděli od počátku své kariéry, že chtějí pracovat se znevýhodněnými dětmi. Převážná většina respondentů (kromě dvou) uvedla, že to nepředpokládala, a buď se k této práci dostala náhodou, byla jim nabídnuta, nebo ji berou jako součást práce na této škole. Poslední otázka zjišťovala, zda se respondenti ve svém volném čase vzdělávají. Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti kladně, většinou zmiňovali knihy, internet, kurzy a školení. Téměř v každé otázce jeden z respondentů uvedl, že je tato práce velmi náročná, především mnohokrát byla při různých příležitostech zmiňována abnormální trpělivost. Na základě výsledků analýzy dotazníků lze však bez obav vyvodit závěr, že drtivá většina respondentů dělá svou práci i přes její náročnost ráda. Rovněž je zřejmé, že většina respondentů se v názorech víceméně shodovala, stejně tak se jejich názory shodovaly s teoretickými poznatky v předchozí části práce.

5.2 Doporučení pro praxi

Z analýzy dotazníků si lze podle mého názoru velmi dobře představit situaci na této škole, která se jeví jako velmi profesionální, pokud jde o práci s postiženými dětmi. V praxi na různých školách, se pochopitelně vyskytují různé problémy týkající se speciálních tříd a já si dokážu představit, že mnozí pedagogové nejsou této myšlence integrace velmi nakloněni, dokonce zde mohou vyučovat neradi. V takovém případě je podle mého názoru důležité předem seznámit s možnostmi a především pozitivy této formy integrace všechny pedagogy, jichž se bude týkat. To však není případ této školy, o čemž jsem se mimo jiné sama mohla přesvědčit během své praxe. Na Základní škole Integra ve Vsetíně je téměř ze všech odpovědí respondentů patrné, že vyučující dělají svou práci rádi a jsou silně motivováni. Všichni se vzdělávají ve volném čase a převážná část navštěvuje kurzy speciální pedagogiky. Zkoumaní vyučující jsou ještě mladí, velká část vyučuje na této škole

méně než dva roky, proto lze u nich pozorovat značný potenciál, který jim v průběhu let umožní zdokonalovat se ve znalostech a dovednostech práce s těmito dětmi, a odstranit tak některé bariéry, které nyní považují za velmi obtížné. Doporučuji učitelům, aby kladli ještě větší důraz na komunikaci s dětmi a aby více využívali kreativity při vyučování. Dále je nutné připomenout, že žádný učitel by neměl zapomínat na pochvalu a nevynechat příležitost k tomu, aby ji použil. Žáky velmi motivuje, když jejich vyučující nezapomenou ocenit to, že se v něčem zlepšili, nebo v něčem vynikli. Dalšími nezbytnými prostředky, kterých by měli učitelé využívat více, jsou dobrá nálada a smysl pro humor. S nimi se vytváří dobrý vztah mezi učiteli a žáky velmi rychle a mizí různé bariéry. A co se ještě očekává? Především to, aby učitelé nepřistoupili na myšlenku, že to či ono dítě něco nedokáže. Je důležité stále procvičovat i takové dovednosti, o nichž si mohou pedagogové myslet, že je děti nezvládnou, a výsledek se jistě dostaví.

Samozřejmě je nutné zachování speciálně pedagogického přístupu i při této formě integrace. Důležité je, aby učitel vyučující v těchto třídách nejvíce času - tedy obvykle učitel třídní - měl speciální vzdělání, jak je tomu i na Základní škole Integra Vsetín. Avšak odborná kvalifikace pro vzdělávání dětí s mentálním postižením nemusí být až tak důležitá, pokud pedagog, který bude mít takové dítě ve třídě, nebo který dochází do speciální třídy vyučovat, má dostatečnou schopnost empatie, trpělivost a chuť prohlubovat své vědomosti v této oblasti. Data, která jsem získala výzkumem, mě velmi potěšila, proto nemám, co bych více doporučila učitelům této školy.

ZÁVĚR

Jak už jsem uvedla v úvodu této práce, v současné době dochází k velkým převratům v péči o postižené lidi. Samozřejmě, že k těmto změnám dochází především v systému, který se zabývá jejich výchovou a vzděláváním. Proto zejména ve školství probíhá proces humanizace velmi úspěšně, a postupně se tak daří zrealizovat změny, které v současné době umožňují všem dětem s různými vzdělávacími potřebami získávat vzdělání odpovídající jejich schopnostem na běžných školách. Svou bakalářskou práci jsem věnovala tomuto tématu s tím, že jsem se na tuto problematiku zaměřila především z pohledu pedagogů vyučujících ve speciálních třídách.

V teoretické části práce jsem se nejprve zaměřila obecně na učitelské povolání, následně na děti se specifickými vzdělávacími potřebami, především pak na děti s mentálním postižením. Nakonec tyto poznatky shrnuji v kapitole o integraci těchto dětí do běžných základních škol a zabývám se specifiky přístupu učitelů k nim. V praktické části jsem si kladla za cíl zjistit názory vyučujících ve speciálních třídách na jedné vsetínské základní škole a rovněž zjistit nároky, které jsou na ně v souvislosti s tímto vyučováním kladeny. K tomu jsem využila techniku dotazníku s převážně otevřenými otázkami, který jsem následně kvalitativně vyhodnotila. Výzkum prokázal, že situace na této škole je velmi dobrá co se týče úrovně vzdělávání znevýhodněných dětí. Podařilo se mi zaznamenat nároky na tyto učitele, z nichž pak vyvozují některá doporučení pro praxi, kterých však v případě této školy není potřeba mnoho. Moje praxe ve speciálních třídách mě utvrdila v názoru, že speciální třídy zřízené při běžných základních školách jsou, i přes problémy, se kterými se tento způsob integrace stále potýká, jednou z nejlepších možných variant vyučování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v našem vzdělávacím systému. Pochopitelně způsob práce v těchto třídách bude vždy záležet na konkrétní situaci, konkrétních možnostech a konkrétních žácích a učitelích. Věřím, že v příštích letech bude těchto tříd přibývat a odděleně se budou vzdělávat pouze takové děti, jejichž závažné postižení integraci mezi děti nepostižené neumožňuje. Jistě se najde mnoho pedagogů, tak jako na této základní škole ve Vsetíně, kteří nebudou zatíženi předsudky a budou mít chuť rozšířit si vyučováním ve speciálních třídách své pedagogické obzory.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: UK, Karolinum, 2006. 371 s. ISBN 80-246-0139-7

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-766-3

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8

JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. roz. vyd. Brno: Paido, 1995. 95 s. ISBN 80-85931-06-0

KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakl. CERM, 1996. 182 s. ISBN 80-85867-94-X

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-150-9

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. 336 s. ISBN 80-200-0628-1

NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele. Část první - Kapitoly z obecné didaktiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. 104 s. ISBN 80-7067-845-3

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 184 s. ISBN 80-7178-506-7

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: UK, Karolinum, 1999. 230 s. ISBN 80-7184-929-4

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003. 439 s. ISBN 80-7320-039-2

Příspěvek ve sborníku

BARTOŇOVÁ, M. Edukace žáků se specifickými poruchami učení. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. 1. vyd. Brno: MSD, 2003. s. 114-129. ISBN 80-86633-07-1

MÜHLPACHR, P. Fenomén integrace v kontextu koncepce Vzdělávání světa. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. 1. vyd. Brno: MSD, 2003. s. 5-14. ISBN 80-86633-07-1

PIPEKOVÁ, J. Edukace žáků s mentálním postižením. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. 1. vyd. Brno: MSD, 2003. s. 130-151. ISBN 80-86633-07-1

POLÁŠKOVÁ, D. Autismus a speciálně pedagogická podpora. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. 1. vyd. Brno: MSD, 2003. s. 175-190. ISBN 80-86633-07-1

VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. 1. vyd. Brno: MSD, 2003. 248 s. ISBN 80-86633-07-1

Internetové zdroje

Oficiální stránky ZŠ Integra. Historie. [online]. [cit. 2008-04-25]. Dostupný z WWW:

< http://www.zsintegra.cz/cz/index.php?page=skola_historie>

Oficiální stránky ZŠ Integra. O škole. [online]. [cit. 2008-04-25]. Dostupný z WWW:

< <http://www.zsintegra.cz/cz/index.php?page=skola>>

Oficiální stránky ZŠ Integra. Úvod. [online]. [cit. 2008-04-25]. Dostupný z WWW:

< <http://www.zsintegra.cz/cz/index.php?lang=&page=uvod>>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- ADD Attention deficit disorder (tj. syndrom deficitu pozornosti).
- ADHD Attention deficit hyperactivity disorder, (tj. syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou).
- DMO Dětská mozková obrna.
- EQ Emocionální kvocient.
- IQ Inteligenční kvocient.
- LMD Lehká mozková dysfunkce.
- WHO World's Health Organisation (Světová zdravotnická organizace).
- ZŠ Základní škola.

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 - Celková délka pedagogické praxe	34
Tab. č. 2 - Délka praxe na současném pracovišti.....	35
Tab. č. 3 - Spokojenost s oceněním práce.....	35

PŘÍLOHA : DOTAZNÍK

Vážení,

v rámci bakalářské práce nazvané „Nároky na pedagogy vyučující ve speciálních třídách“, kterou zpracovávám na FHS UTB ve Zlíně, provádím výzkum na toto téma a zajímá mě Váš názor na tuto problematiku. Prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku. V první části se jedná o statistické údaje, zvolenou odpověď dejte do kroužku. V druhé části, která má podobu otevřených otázek se prosím v odpovědích neomezujte. Vaše odpovědi jsou pro mě velmi cenné, pokuste se zodpovědět všechny otázky. Se všemi údaji bude zacházeno jako s důvěrnými, dotazník nepodepisujte, výzkum je anonymní.

Děkuji Vám za spolupráci a za čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

Kristýna Čechová

ČÁST PRVNÍ

1. Pohlaví:

2. Věk:

a) muž

b) žena

3. Celková délka pedagogické praxe?

a) méně než 2 roky

b) 2 – 5 let

c) 6 – 10 let

d) 11 – 15 let

e) nad 15 let

4. Jak dlouho pracujete na současném pracovišti?

a) méně než 2 roky

b) 2 – 5 let

c) 6 – 10 let

d) 11 – 15 let

e) nad 15 let

5. Cítíte se za svou práci oceněni:

a) dostatečně

b) přiměřeně

c) nedostatečně

ČÁST DRUHÁ

1.) V čem je podle Vás vyučování ve speciálních třídách odlišné proti vyučování v třídách běžných?

2.) Mohl/a byste se zamyslet nad tím, jaké nároky jsou na Vás kladeny při vyučování ve speciálních třídách?

3.) Měl by mít učitel v těchto třídách nějaké zvláštní osobnostní vlastnosti? Jaké?

4.) Co považujete při své práci za nejtěžší?

5.) Co Vás při této práci motivuje?

6.) Věděl/a jste už od počátku Vaší kariéry, např. během studia, že chcete pracovat s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami?

7.) Zajímal/a jste se někdy o postižení, vyskytující se u dětí, které vyučujete, i ve volném čase - ať už formou kurzů nebo sebevzdělávání (knihy, internet)?