

# **Aktuální trendy ve výuce věcného učení na základní škole speciální.**

Bc. Eliška Žaroská

---

Diplomová práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška ŽAROSKÁ**

Osobní číslo: **H10731**

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

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Aktuální trendy ve výuce věcného učení na základní škole speciální**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti věcného učení.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace smíšeného výzkumu mapujícího hodnocení věcného učení na základní škole speciální.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BLAŽKOVÁ, Božena. Věcné učení na nižším stupni pomocné školy: metodická příručka. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-88-4.**

**POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.**

**ŠVARCOVÁ, Iva. Mentální retardace. 3.vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.**

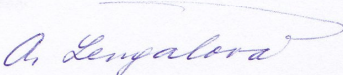
**VALENTA, Milan. Psychopedie, teoretické základy a metodika. 2.vydání. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-063-5.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

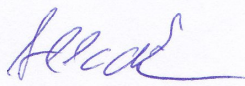
Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **27. dubna 2012**

Ve Zlíně dne 17. ledna 2012

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 17. 1. 2012

.....  
*Zdeněk Eliáš*

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

V teoretické části diplomové práce je nejdříve charakterizován žák s mentální retardací a následně jsou popsány možnosti a systém vzdělávání takto handicapovaných žáků. Dále je charakterizován Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, ze kterého se dále odvíjí i popis Školního vzdělávacího programu. Metodika věcného učení na základní škole speciální tvoří další téma teoretické části. Popsán je předmět věcné učení obecně a dále je specifikován dle stupňů. Analyzováno je i smyslové vnímání a zmíněny jsou vhodné pomůcky při výuce věcného učení.

Empirická část zkoumá důležitost a potřebnost výuky věcného učení pro děti na základních školách speciálních v Jihomoravském kraji z pohledu pedagogů. Praktickou část tvoří pracovní metodické listy do předmětu věcného učení na základní škole speciální.

Klíčová slova: mentální retardace – speciální škola – rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální – školní vzdělávací program - věcné učení

## **ABSTRACT**

The theoretical part of the thesis deals with characteristics of pupils with intellectual disabilities and describes the options and education system of such handicapped pupils. Moreover, the Framework Education Programme for Elementary Education of Pupils with Special Educational Needs is characterized. This provides a basis for description of School Education Programme. Another issue that is discussed in the theoretical part is the methodology of teaching functional daily living skills at elementary schools for children with special educational needs. At first, a general overview of the functional daily living skills is provided, then the issue is dealt with according to the degrees of intellectual disabilities. In addition, sensory perception is analyzed and appropriate tools for teaching functional living daily skills are mentioned.

The empirical part examines the importance and necessity of teaching functional daily living skills to children at special elementary schools in South Moravian Region from the perspective of educators. The practical part consists of worksheets for teaching Functional Daily Living Skills at a special elementary school.

Keywords: intellectual disabilities - a special elementary school - Framework Education Programme for Elementary Education of Pupils with Special Educational Needs - School Education Programme - functional daily living skills

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její ochotu, podporu, cenné rady a připomínky.

*„Non schoale sed vitae discimus. - Neučíme se pro školu, ale pro život.“*

*(Seneca)*

*„Je zhola zbytečné se ptát, má-li život smysl či ne. Má takový smysl, jaký mu dáme.“*

*(Seneca)*

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 MENTÁLNÍ RETARDACE</b> .....	<b>13</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU MENTÁLNÍ RETARDACE.....	13
1.2 STUPNĚ MENTÁLNÍ RETARDACE.....	13
1.3 ŽÁK S MENTÁLNÍ RETARDACÍ .....	14
1.4 KOMBINOVANÉ VADY S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....	16
<b>2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ</b> .....	<b>17</b>
2.1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM.....	17
2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ A JEJÍ CHARAKTERISTIKA.....	18
2.3 MŠ A ZŠ, KYJOV, ZA HUMNY 3304 .....	19
<b>3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – AKTUÁLNÍ TRENDY VE SVĚTĚ</b> .....	<b>21</b>
<b>4 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY</b> .....	<b>23</b>
4.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	23
4.1.1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální.....	23
4.2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM – OBECNĚ .....	24
4.2.1 ŠVP - Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Za Humny 3304.....	25
<b>5 PŘEDMĚT VĚCNÉ UČENÍ</b> .....	<b>27</b>
5.1 VĚCNÉ UČENÍ – 1. STUPEŇ (1. – 3. ROČNÍK) .....	29
5.2 VĚCNÉ UČENÍ - 2. STUPEŇ (4. – 6.ROČNÍK).....	31
5.3 SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ.....	34
5.4 POMŮCKY VE VÝUCE VĚCNÉHO UČENÍ.....	35
<b>II EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>37</b>
<b>6 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM</b> .....	<b>38</b>
6.1 CÍLE VÝZKUMU .....	38
6.2 POJETÍ VÝZKUMU .....	38
6.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	38
6.4 TECHNIKY VÝZKUMU .....	39
6.5 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	39
6.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	42
6.7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	42
6.7.1 Úroveň žáků .....	42
6.7.2 Důležitost předmětu věcného učení .....	44



6.7.3	Metodické pomůcky.....	47
6.7.4	Škola a rodiče.....	50
6.8	ZÁVĚR KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU.....	52
<b>7</b>	<b>KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....</b>	<b>54</b>
7.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE.....	54
7.2	DRUH VÝZKUMU.....	54
7.3	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	54
7.4	METODA ZPRACOVÁNÍ DAT.....	55
7.5	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	55
7.5.1	Beznaděj se mění v naděj.....	56
7.5.2	Škola základ života.....	57
7.5.3	Věcné učení pomocníkem.....	59
7.5.4	Kdo si hraje nezlobí.....	60
7.6	ZÁVĚR KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU.....	61
<b>III</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>64</b>
<b>8</b>	<b>PRAKTICKÁ PŘÍRUČKA.....</b>	<b>65</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>73</b>

## ÚVOD

Věcné učení zahrnuje veškeré činnosti a předměty, s nimiž se žák v běžném životě setkává. Pomáhá a přispívá k lepšímu pochopení života. Osvojené vědomosti a dovednosti přispívají k samostatnosti žáka. Proto považuji předmět věcné učení za nejdůležitější pro handicapované děti. Děti s lehkým postižením jsou integrovány do běžných základních škol a ve speciálních školách jsou dnes žáci spíše se středně těžkým až těžkým postižením. Je proto jasné, že úroveň vzdělávání žáků klesá a výuka se soustřeďuje spíše na praktické a sebeobslužné činnosti. Pro žáky s těžkým či kombinovaným postižením není až tak důležité psaní či čtení, ale především praktické činnosti a dovednosti, které jim pomohou v běžném životě. Cílem je, aby se o sebe děti dokázaly, v co největší možné míře postarat, a aby se co nejvíce dokázaly začlenit do běžné společnosti.

V teoretické části diplomové práce se chci nejdříve zaměřit na zvláštnosti žáků s mentální retardací, kteří nejčastěji navštěvují speciální školy. Dále bych se chtěla zabývat možnostmi vzdělávání mentálně retardovaných žáků a přiblížit také charakteristiky základní školy speciální. Přiblížit a nastínit chci také aktuální trendy speciálního vzdělávání ve světě. Kapitulu Rámcový vzdělávací program bych chtěla popsat nejdříve obecně a následně pak analyzovat Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Obecné informace o Školním vzdělávacím programu a následně o konkrétním Školním vzdělávacím programu MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny chci shrnout v další části. Dále bych chtěla vysvětlit základní terminologii spojenou s předmětem věcné učení a popsat chci náplň věcného učení v jednotlivých ročnících. K výuce věcného učení neodmyslitelně patří i rozvoj smyslového vnímání. V teoretické části chci také vyjmenovat pomůcky, které jsou důležité k výuce předmětu věcného učení.

V empirické části diplomové práce chci využít smíšený výzkum. Nejprve chci využít kvantitativní výzkum, pomocí metody dotazníků. Cílem je zjistit potřebnost, důležitost a spokojenost s výukou předmětu věcného učení. Oslovit chci pedagogy na základních školách speciálních v celém Jihomoravském kraji. V druhé části chci využít kvalitativní výzkum - metodu rozhovorů. Oslovit chci rodiče žáků, kteří navštěvují základní školu speciální v Kyjově. Chci zjistit, jak moc vítají rodiče předmět věcné učení a zda ho považují za důležitý. Chci se pokusit poodkrýt život rodiny s handicapovaným dítětem a zjistit tak, jakým způsobem může ovlivnit věcné učení běžný život rodiny.

Praktickou část chci věnovat především pedagogům ve speciálních třídách. Vytvořit chci nové a praktické metodické listy, které budou velkým pomocníkem při výuce věcného učení. Sbírka metodických listů se stane součástí mé diplomové práce a bude věnována speciálním pedagogům.

Chci, aby má diplomová práce byla praktickou příručkou pro všechny pedagogy. V dřívější době jsem popisovala a charakterizovala zvláštnosti při psaní, čtení a řeči u mentálně retardovaných dětí a tak bych chtěla trilogii uzavřít důležitým výukovým předmětem - věcné učení u handicapovaných dětí, pro které je nejdůležitější orientace v běžném životě a co největší samostatnost.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MENTÁLNÍ RETARDACE

V následujících kapitolách je vymezen pojem mentální retardace, vyjmenovány a rozebrány jsou jednotlivé stupně mentální retardace. Charakteristika žáka s mentální retardací je obsahem další kapitoly. Mentální retardace je úzce spjata také s kombinovanými vadami, kterým se věnuje další část.

### 1.1 Vymezení pojmu mentální retardace

Mentální retardací rozumíme snížení úrovně rozumových schopností v psychologii označovaných jako inteligence. Psychologové se dlouho snaží vytvořit jednotnou definici mentální retardace. Termín mentální retardace (opožďenost rozumového vývoje) je původem latinský. Vychází ze slova mens, mentis – mysl, rozum a retardace – zaostávat, opožďovat, zdržovat.

Pojetí české speciální pedagogiky nejbližší odpovídá definice Dolejšího: U mentální retardace nejde pouze o prosté změny opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Mentálně postižené dítě nemůžeme automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu dítěti“, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale dochází i ke změnám kvalitativním (Valenta, Krejčířová, 1997).

V Nárýsu speciální pedagogiky vysvětluje pojetí mentální retardace Miloš Sovák následně: Mentální retardace je omezení vývoje všech psychických funkcí, nejvíce však funkcí rozumových. Je to souhrn četných a mnohotvárných příznaků, které mají odlišné příčiny i odlišný základ patologicko-anatomický. Především se jedná o následky hrubšího poškození mozku, ojediněle i o jiné příčiny jako jsou vrozené poruchy látkové výměny atd. (Sovák, 1986).

Pro ruskou literaturu je typické zdůraznění biologických faktorů. S.J.Rubinštejnová definuje mentální retardaci jako trvalé porušení poznávací činnosti v důsledku organického poškození mozku (Rubinštejnová, 1973).

### 1.2 Stupně mentální retardace

Při klasifikaci mentální retardace se vychází z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která byla zpracována Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě a platí od roku 1992. Z této klasifikace vychází šest základních kategorií mentální retardace:

- ❖ *Lehká mentální retardace* (IQ 50-69, F70) – lehké opoždění či zpomalení psychomotorického vývoje, opožděný vývoj řeči, avšak postižení dokáží komunikovat účelně, v osobní péči i praktických činnostech dosáhnou nezávislosti, potíže nastávají v teoretické oblasti ve škole (především se čtením a psaním), často spojována s přidruženými zdravotními problémy – autismus, vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování či tělesné vady.
- ❖ *Středně těžká mentální retardace* (IQ 35-49, F71) – značně opožděné chápání, vývoj řeči, soběstačnost a praktická činnost, vyskytují se časté afektivní nepřiměřené reakce, mohou vykonávat jednoduchou práci pod odborným dohledem, nejčastějšími přidruženými vadami jsou epilepsie, tělesná a neurologická onemocnění.
- ❖ *Těžká mentální retardace* (IQ 20-34, F72) – výrazná porucha motoriky, celkové poškození CNS, velmi omezená oblast vzdělávání - nutnost včasné systematické a odborné výchovně-vzdělávací péče.
- ❖ *Hluboká mentální retardace* (IQ pod 20, F73) – absolutně nerozumí pokynům a požadavkům, většinou imobilní jedinci, nápadné a stereotypní pohyby, nejčastěji přidružené vady – poruchy sluchu, zraku, neurologické poruchy, autismus, využívají pouze neverbální komunikace.
- ❖ *Jiná mentální retardace* (F78) – přidruženy jsou vady smyslové a tělesné, těžké poruchy chování, autismus.
- ❖ *Nespecifikovaná mentální retardace* (F79) – mentální retardace je prokázána, nelze však zařadit do výše uvedených stupňů mentální retardace.

### 1.3 Žák s mentální retardací

Mentálně retardovaný žák je svébytným subjektem s charakteristickými osobnostními rysy. Duševní vývoj mentálně retardovaných je nerovnoměrný a postiženy jsou především některé psychické funkce.

Pro žáka s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací je charakteristická zpomalená chápavost, neschopnost udržet pozornost, nižší úroveň orientace. Vývoj je omezen i v oblasti sociálních vztahů, rozvoje řeči a v oblasti poznávání. U žáků s diagnostikovanou těžkou nebo hlubokou mentální retardací se projevují individuální

rozdíly. Výrazně jsou omezeny veškeré schopnosti, především komunikace a neschopnost vyjádřit vlastní pocity (Švarcová, 2006).

Žák s mentální retardací si nejlépe osvojí vše jednoduché a primitivní. Celý vývoj mentálně retardovaného jedince je jednotný proces – každá fáze navazuje na tu předcházející.

Žák s mentální retardací *vnímá* velmi pomalu a vjemy pak obsahují velké množství nedostatků a odlišností. Žák má velmi omezenou schopnost vnímání. Rubinštejnová uvádí následující zvláštnosti vnímání mentálně retardovaných: zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, nediferencovanost počitků a vjemů, inaktivita vnímání (jedinec nevnímá detaily), špatné prostorové vnímání, snížená citlivost hmatových vjemů, špatná koordinace pohybu a nedokonalé vnímání času a prostoru (Rubinštejnová, 1973).

Nedostatek názorných a sluchových představ, špatná komunikace a nedostatečný rozvoj řeči významně zužují mentálně retardovaným žákům schopnost rozvíjet *myšlení*. Žáci mají velmi omezenou schopnost abstrakce a zobecňování. K charakteristickým rysům v oblasti myšlení u mentálně retardovaných žáků patří: nesoustavnost myšlení, tzv. nekritičnost myšlení, kdy nemá dítě promyšleno své jednání, chybné vnímání logických a časových souvislostí. K rozvoji myšlení dětí s mentální retardací přispívá postupné osvojování vědomostí, dovedností a návyků odpovídající jejich úrovni (Švarcová, 2006).

*Paměť* tvoří základ psychického vývoje dítěte. Mentálně retardované děti potřebují k osvojení mnoho opakování. Typické je pomalé tempo při osvojování nových poznatků a znalosti si vybavují nepřesně. Často také neumí vědomosti uplatnit v praxi. Charakteristickým rysem mentálně retardovaných žáků je jejich neschopnost cílevědomého učení a nedokáží si poznatky vybavit v souvislostech. Paměť u dětí zhoršuje nedostatek spánku, nesoustředěnost, málo čerstvého vzduchu, zneužívání návykových látek popř. účinek některých léků.

Dolejší pojmenovává postižené dítě *citově otevřeným*, vzhledem k menší schopnosti ovládat se (Valenta, Krejčířová, 1997).

Kladné emoce doprovází jedince v situacích, které zvládne. Poruchy neurotické (enuréza = noční pomočování) nebo poruchy psychopatické (krádeže) jsou charakteristické pro situace, které se ještě mentálně retardovaný žák nenaučil. U mentálně retardovaných

děti nejsou city adekvátní svojí dynamikou a intenzitou, city častěji obcházejí intelekt a dítě potom snáze podléhá afektu.

Různé *motivační metody* určují práci žákům a metody vycházejí z psychologických zákonitostí vyučovacího procesu. Nemotivované učení s sebou nese riziko frustrace, učení není smysluplné a není závažné. Pro mentálně retardované žáky je motivace zaměřena na emotivitu a názornost.

#### **1.4 Kombinované vady s mentálním postižením**

Jedná se o osoby, které mají kromě mentálního postižení, přidružené další vady. Nejčastěji jsou to nedostatky v oblasti motorické a smyslové. Často se u jedinců vyskytuje epilepsie či další zdravotní problémy. Osoby s kombinovaným postižením jsou často velmi omezeni a jsou odkázáni na pomoc druhých.

Kombinaci mentální retardace s pohybovými, zrakovými, sluchovými, řečovými vadami a poruchami chování uvádí ve Speciální pedagogice Lili Monatová. Dále uvádí, že velmi těžké postižení může být spojeno s nedostatky v oblasti pohybové a zrakové, pohybové a sluchové, postižení zrakové, sluchové a řečové – hluchosleponěmost, dětská mozková obrna s pohybovým postižením. U žáků s kombinovanými vadami je třeba uplatnit speciálně-pedagogické postupy a alternativní metody výuky. Důležité je, aby proces výchovy a vzdělávání vedl k kvalifikovaní pedagogové (Monatová, 1995).



## 2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

V následujících podkapitolách je vymezen vzdělávací systém mentálně postižených žáků. Podrobněji je charakterizována základní škola speciální. A popsána je také konkrétní základní škola speciální - MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny 3304.

### 2.1 Vzdělávací systém

Pokud dítě není schopno uspět v běžném školském systému, mělo by mít dítě možnost navštěvovat taková zařízení, která vyhovují jeho speciálním potřebám. U dětí s mentálním postižením chápeme výchovu a vzdělávání jako celoživotní proces. U mentálně postižených dětí probíhá celý proces učení pomaleji, potřebují se neustále rozvíjet, stále informace opakovat a prohlubovat veškeré znalosti a dovednosti. Základy výchovy a vzdělávání mentálně postižených dětí spočívají v rodině. Výchova je mnohem obtížnější, náročnější na pedagogické dovednosti, čas a trpělivost rodičů. Proto rodičům pomáhají různé rodičovské organizace a sdružení, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra. Aktuální je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším vzdělávání, podle kterého se děti vzdělávají.

Mimořádný význam pro děti s mentální retardací může mít včasná speciálně-pedagogická péče. **Předškolní vzdělávání** mentálně retardovaných dětí zajišťují mateřské školy a speciální mateřské školy. Mateřské školy navštěvují zpravidla děti od tří do šesti (sedmi) let. Do tříd běžných mateřských škol lze zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet tak třídy integrované. Cílem mateřských škol je především doplňovat rodinnou výchovu a snažit se o aktivní rozvoj a učení dítěte. Předškolní výchova zajišťuje rozvíjení osobnosti dítěte, podporuje fyzický rozvoj, napomáhá k chápání okolního světa a motivuje k dalšímu učení a poznávání. Jedním z hlavních úkolů předškolního vzdělávání je diagnostika. Kvalifikovaní pedagogové tak poskytnou včasnou speciálně-pedagogickou pomoc, péči a poradenství (Švarcová, 2006).

**Základní vzdělávání** žáků s mentální retardací může probíhat následujícími formami:

- formou individuální integrace
- formou skupinové integrace

- ve škole zřízené pro žáky s postižením – speciální škola (dříve pomocná), praktická škola (dříve zvláštní)
- kombinací uvedených forem, (Švarcová, 2006).

## 2.2 Základní škola speciální a její charakteristika

Úkolem základní školy speciální (dříve pomocné) je vychovávat a vzdělávat žáky s nedostatky rozumového vývoje. Tito žáci se nemohou vzdělávat podle vzdělávacích programů běžné základní školy. Výchova a vzdělání jsou zaměřeny na osvojování a rozvíjení poznatků, pracovních dovedností, komunikačních a motorických schopností. Cílem je vypěstovat u žáků určitou samostatnost a sebeobsluhu, což vede ke snížení závislosti na dalších osobách. Základní školu speciální navštěvují zpravidla žáci s mentálním postižením středního až těžkého stupně. Vzdělávání postižených žáků je velmi náročný proces, proto je nutné, aby měli učitelé odborné vzdělání. Velmi důležitým faktorem jsou také vhodně upravené podmínky: malý počet žáků ve třídě, třída přizpůsobená potřebám dětí, speciální učební materiál a pracovní sešity, upravený časový rozvrh, klidné a nestresující školní prostředí. V současné době platí pro speciální školy Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, podle nichž si jednotlivé školy vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy (Švarcová, 2006).

Speciální vzdělávání tvoří dva stupně: 1. stupeň tj. 1. – 6. ročník a 2. stupeň tj. 7. – 10. ročník.

O zařazení žáka do speciální školy rozhoduje ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení spolu se souhlasem zákonného zástupce žáka. Na základní škole speciální žáci plní v deseti letech devítiletou povinnou školní docházku. Poslední ročník je dobrovolný, ale je důležitý pro žáky s těžkým mentálním postižením. Speciální škola poskytuje dětem základní vědomosti a dovednosti, základy sebeobsluhy, rozvíjení psychických i tělesných schopností. K dalším cílům speciální školy patří i příprava žáků k dalšímu vzdělávání. Žáci mohou pokračovat v praktické škole a získají tak kvalifikaci v jednoduchých pracovních činnostech. Pedagogická práce speciálních škol spočívá také ve vedení žáků ke kladnému, přátelskému vztahu k lidem, ke kultivovanému způsobu života a v co nejvyšší možné míře integrovat jedince do běžné společnosti.

Speciální pedagogové musí nutně spolupracovat s dalšími odborníky jako jsou psychologové, lékaři a pracovníci speciálně-pedagogických center. U žáků s mentální retardací se projevují problémy v oblasti koncentrace pozornosti, mají sníženou úroveň kognitivních potřeb, zájmů a volných vlastností. Žáci často neprojevují zájem o nové poznatky a většinou nejsou schopni se soustředit na výuku.

### 2.3 MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny 3304

Škola má v Kyjově dlouholetou tradici. Nejdříve byla v roce 1959 zřízena jedna třída zvláštní školy jako pobočka Zvláštní školy internátní v Nenkovicích a až v roce 1966 se škola osamostatnila. Budova školy byla nejdříve vilka po místním staviteli, ale s nárůstem počtu žáků muselo dojít i k dostavbě budovy (tělocvična, učebny, jídelna). I nadále byly počty tříd nedostatečné a proto se v roce 1995 škola stěhuje do prostor stavebního učiliště v Kyjově-Boršově. Dochází jak ke změně zřizovatele, kterým se stává Jihomoravský kraj, tak i ke změně názvu školy – z původního Zvláštní škola, Kyjov, Za Humny 3304 se mění název na Speciální školy, Kyjov, okres Hodonín.

Hlavní činností školy je výchovná a vzdělávací péče o děti se specifickými vzdělávacími potřebami, se zaměřením hlavně na mentálně retardované žáky. Nárůst počtu žáků s těžkým mentálním postižením vedl ke vzniku třídy pomocné školy formou skupinové integrace dětí s těžším mentálním postižením (vzdělávací program pomocné školy) mezi žáky zvláštní školy. Postupem času byla původní zvláštní škola rozšířena o pomocnou školu a přípravný stupeň pomocné školy. V roce 2004 došlo ke sloučení se Speciální mateřskou školou při Okresní nemocnici Kyjov, okres Hodonín a se Speciální základní školou při Okresní nemocnici Kyjov, okres Hodonín.

V současné době má škola 5 součástí: Základní škola, Mateřská škola, Škola při Domově Horizont, ZŠ a MŠ při Nemocnici Kyjov a Speciálně pedagogické centrum.

Dnešní sídlo školy tvoří třípatrová budova s bezbariérovým přístupem. V budově školy se nachází několik kmenových učeben, kuchyňky, šicí dílna, keramická dílna, pracovní dílna, odborná pracovna přírodovědných předmětů. Součástí sborovny je i počítačová učebna pro žáky. Škola disponuje také knihovnou jak pro žáky, tak i pro pedagogy. Veškeré společenské, kulturní a sportovní akce se konají v prostorném sále

areálu školy. Zadní část sálu slouží pro výuku hudební a pohybové výchovy a přední část sálu je využívána pro sportovní účely.

Výchovu a vzdělávání zabezpečuje 20 kvalifikovaných pedagogů a na základní škole speciální je i několik asistentů pedagoga. Celou organizaci řídí ředitel, který má dva zástupce jak pro první stupeň, tak i pro stupeň druhý.

Žáci mohou využívat školní družinu, logopedickou péči, zdravotní rehabilitaci či služby výchovného poradce. Do školy chodí či jezdí žáci z 34 přilehlých měst a obcí. Žáci mají speciální vzdělávací potřeby, jsou zdravotně handicapovaní. Mentální postižení se však vyskytuje u žáků nejčastěji. Školu navštěvují i žáci s kombinovanými vady či s autistickými rysy.

Škola využívá a výborně spolupracuje s občanským sdružením Krok (oblast protidrogové problematiky), s Charitou Kyjov, s Policií ČR, s dětskými lékaři, psychology, psychiatry, Kojeneckým ústavem a Pedagogicko-psychologickou poradnou v Hodoníně. Na území Kyjova také spolupracuje s Městským úřadem, knihovnou, muzeem a tělovýchovnou jednotou.

### 3 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – AKTUÁLNÍ TRENDY VE SVĚTĚ

I ve světě patří mentálně postižené osoby do skupiny velice rozdílné a nejednotné. Obtížná a problematická se jeví otázka speciálního školství. Světoví autoři poukazují na to, že se má speciální školství u dětí s nejtěžším mentálním postižením soustředit především na nácvik dovedností týkajících se sebeobsluhy, jako například najíst se, obléknout se, zvládnout osobní hygienu atd. Žáci se středně těžkým až těžkým postižením, kteří se o sebe dokáží postarat, se mohou dále rozvíjet v oblasti pracovní (např. dopravit se, kde potřebují, umět i odpočívat, vařit či získat sociální dovednosti). Žáci s lehkou formou postižení dokáží získat základní učební dovednosti. Autoři zahrnují dvě hlavní otázky k současným trendům a perspektivám ve speciálním vzdělávání. První otázkou je – co se bude žák učit? A kdo bude žáky vyučovat? Další otázkou je - v jakém prostředí bude výuka probíhat? Co se týká studia jedinců s mentálním postižením, tak se autoři zaměřují na tři hlavní témata: společenskou integraci, systémové perspektivy a mezioborovou spolupráci. Světoví autoři se nejvíce zabývají otázkou čemu a kým by měli být žáci vyučováni. Druhou otázkou pak je problematika zařazení žáků do běžných či speciálních škol. Většina speciálních pedagogů považuje za současný trend otázku - co se žáci mají učit? Mnoho dětí s mentální retardací má poměrně lehké mentální postižení, často podobné poruchám učení. Proto jejich speciální vzdělávání zahrnuje výuku základních učebních dovedností. Speciální vzdělávání bylo vždy považováno za velmi užitečné a potřebné, ale v poslední době se vyskytují názory, které snižují význam a ohrožují existenci speciálního vzdělávání dokonce i v zemích, ve kterých je speciální vzdělávání upraveno zákony. Pokud má být speciální vzdělávání efektivní a účinné, musí umět odstranit rozdíly v učebních dovednostech (výkonových rozdílech) u žáků s postižením nebo bez postižení. Účinná výuka pro děti s mentálním postižením je pouze tehdy, je-li zprostředkována speciálními pedagogy. Údaje jasně naznačují, že nejefektivnějším přístupem pro většinu žáků je přímá a systematická výuka. Autoři dále uvádějí seznam rozdílů mezi speciálním a běžným vzděláváním. V porovnání s běžným vzděláváním obsahuje speciální vzdělávání odlišnosti v osmi oblastech výuky: - učitel může přizpůsobit tempo a míru (množství) výuky, - učitel může zvýšit intenzitu výuky tím, že bude více s žáky opakovat daný vzdělávací úkol, - učitel musí být vytrvalejší v práci s žákem, aby se ujistil, že žák učivo pochopil, - zajistit vysoce strukturované prostředí, - poskytnout jasnější a okamžité posílení cíleného chování či získání určitých dovedností, - snaha snížit závislost žáka na učiteli a zajistit větší

individualizaci, - zajistit kurikulum vhodné pro úroveň fungování žáků a jeho potřebných dovedností, - častěji a přesněji monitorovat a hodnotit žáka. Autorům je zřejmé, že všech osm oblastí může být využito i v běžném školství nejen ve speciálním vzdělávání. Přesto říkají, že žádné z těchto osmi oblastí nemůže být upraveno či vykonáváno přesně s určitou mírou individualizace v běžném školství. Lze ale namítnout, že speciální vzdělávání není nijak speciální, protože v běžném vzdělávacím systému pedagog využívá stejné taktiky a také výuku individualizuje. Nicméně speciální vzdělávání zahrnuje větší individualizaci a přesnější výuku. Speciální vzdělávání je často charakterizováno jako pečlivě naplánované, intenzivní, neodkladné, vytrvalé a se stanoveným jasným cílem (Current Opinion in Psychiatry, 2009, č. 22, str. 452 – 456).

## 4 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

Další kapitoly popisují vzdělávací programy platné pro speciální vzdělávání. Popsán je nejprve Rámcový vzdělávací program obecně a následně pro obor vzdělání základní škola speciální. Stejně tak je i Školní vzdělávací program popsán obecně a následně je charakterizován Školní vzdělávací program konkrétní školy.

### 4.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program patří k hlavním kurikulárním dokumentům. V národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) a v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se zavádí nové smysluplné a na sebe navazující výchovné a vzdělávací prvky. Dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních. První tvoří úroveň státní, která zahrnuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Druhá úroveň školní obsahuje školní vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, které jsou přístupné pro širokou veřejnost.

V České republice jsou na státní úrovni k dispozici následující vzdělávací programy: rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání, pro základní vzdělávání včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, pro základní umělecká vzdělávání, pro obor vzdělání základní škola speciální, pro obor vzdělání praktická škola, pro gymnázia, pro gymnázia se sportovní přípravou a rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání.

K hlavním výhodám rámcových programů patří vytvoření individuálních školních vzdělávacích programů, které jsou přímo přizpůsobeny aktuálním potřebám dětí. Pedagogové si mohou vzájemně pomáhat a radit, volit nejvhodnější způsoby efektivního vzdělávání. Pedagogové mohou vyřadit nepodstatné a nevyhovující učivo, zároveň si tak vytvářejí vlastní dokument, dle kterého mohou veškerou výuku realizovat.

#### 4.1.1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální určuje rozsah vzdělávání a je důležitým dokumentem pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Každá škola si individuálně vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program, dle kterého probíhá výchova a

vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální je rozčleněn do čtyř částí. V první části je vymezen obecně Rámcový vzdělávací program a jeho principy, v části druhé je charakterizována speciální škola a její náplň. Třetí část se již člení na díly dle postižení žáků. První díl se věnuje vzdělávání žáků se středně těžkou mentální retardací a druhý díl popisuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

V prvním díle, který se věnuje žákům se středně těžkou mentální retardací jsou vymezeny pojetí a cíle vzdělávání těchto žáků, určeny jsou klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a stanoven je rámcový učební plán. Díl určený žákům s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami obsahuje taktéž pojetí a cíle výchovy a vzdělávání, stanoveny jsou také klíčové kompetence. Podstatně méně je vzdělávacích oblastí a upraven je také učební plán. V poslední čtvrté části je charakterizováno vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. Dále jsou zde vymezeny hygienické, materiální, personální a organizační podmínky pro uskutečnění rámcového vzdělávacího programu. A nakonec jsou stanoveny zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu.

Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální navazuje na rámcový program pro žáky s lehkým mentálním postižením. K hlavním principům rámcového vzdělávacího programu patří respekt k opožděnému psychomotorickému vývoji žáka a k jeho fyzickým a pracovním možnostem. Umožňuje upravit výuku dle potřeb žáka, stanovuje cíle vzdělávání těžce postižených žáků, zahrnuje průřezová témata jako součást základního vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program je otevřený dokument, který může být upravován dle potřeb a zkušeností školy a individuálních potřeb žáků.

## **4.2 Školní vzdělávací program – obecně**

Školní vzdělávací program (ŠVP) je základní školský dokument, který vychází z rámcového vzdělávacího programu. Každá škola má povinnost individuálně zpracovat ŠVP. Vedení školy musí vycházet ze vzdělávacích záměrů školy, z možností a potřeb žáků, z aktuálních podmínek školy a z požadavků rodičů. Celý vzdělávací proces ve škole se realizuje a uskutečňuje dle vypracovaného ŠVP. Za správnost vypracování ŠVP zodpovídá



ředitel školy. Na vypracování ŠVP by se měli podílet všichni pedagogové dané školy. Vzájemně si pomáhají vypracovávat jednotlivé části či vzdělávací oblasti. ŠVP podepisuje ředitel školy a ŠVP patří k hlavním dokumentům školy. ŠVP je přístupný veřejnosti, měl by tak být i na přístupném místě ve škole.

Cílem ŠVP je zajistit rovnoprávný přístup ke vzdělávání dětí se speciálními potřebami, umožňuje individuální vyučování postižených dětí, realizuje vzdělávací obsah s ohledem na věk žáků. ŠVP rozvíjí u pedagogů tvořivý způsob práce a neomezuje je v časových a metodických odlišnostech. ŠVP může být doplňován a aktualizován, ale změny nesmějí negativně ovlivnit vzdělávání žáků.

#### **4.2.1 ŠVP - Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Za Humny 3304**

Školní vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální zpracovaný Mateřskou školou a Základní školou, Kyjov, Za Humny vychází z rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. MŠ a ZŠ Kyjov je organizace, se kterou jsem nejvíce spolupracovala v rámci mých závěrečných prací. Absolvovala jsem na této škole několik odborných praxí, proto jsem si vybrala ŠVP této školy. Obsahem ŠVP jsou identifikační údaje školy, popsána musí být charakteristika školy (historie, velikost školy, vybavení, pedagogický sbor, žáci, spolupráce s rodiči a dalšími institucemi).

Stanoven je také školní vzdělávací program pro žáky se středně těžkou mentální retardací. Zahrnuje zaměření školy, strategie výchovné i vzdělávací a začlenění průřezových témat. Další kapitolu tvoří učební plány jak pro 1. stupeň, tak i pro 2. stupeň. K učebním plánům zařazuje škola i tradiční akce, které se vztahují k ŠVP. Velkou část tvoří učební osnovy, které jsou vždy ještě rozčleněny do vyučovacího předmětu a vzdělávacího obsahu předmětu.

Pro žáky s těžkou mentální retardací či kombinovanými vadami je ŠVP také určen. Opět je vymezena charakteristika ŠVP pro tyto žáky (zaměření školy a strategie). Učební plán je méně obsáhlý než u žáků se středně těžkým mentálním postižením. Důraz je kladen především na jednotlivé výchovy. Základem je rozumová výchova, smyslová výchova, hudební výchova, pracovní a výtvarné činnosti, pohybová výchova a předměty speciálně výchovné péče. Vzdělávání těžce postižených žáků je velmi obtížné, často nezvládají ani sebeoblužné činnosti.

Škola má dále v ŠVP stanoveno hodnocení žáků a autoevaluaci školy. Hodnocení žáků obsahuje pravidla, způsoby a kritéria. Autoevaluace školy zahrnuje oblasti, cíle a kritéria, nástroje a časové rozvržení.

ŠVP se schvaluje na každý nový školní rok. ŠVP je tedy platný od 1. 9. 2011.

## 5 PŘEDMĚT VĚCNÉ UČENÍ

Předmět věcné učení čerpá ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Podle školního vzdělávacího programu MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny a zároveň i dle rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání speciální škola patří do učebních osnov i jednotlivé vzdělávací oblasti. První vzdělávací oblast tvoří jazyková komunikace, která zahrnuje čtení, psaní a řečovou výchovu. Další vzdělávací oblastí je matematika, informační a komunikační technologie.

Čtvrtou důležitou vzdělávací oblastí je člověk a jeho svět. Tato oblast zahrnuje charakteristiku předmětu věcného učení a vzdělávací obsah vyučovacího předmětu věcného učení. K dalším oblastem vzdělávání patří: člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce.

Předmět věcné učení rozvíjí u handicapovaných dětí poznatky o okolním světě, o životě společnosti, o živé a neživé přírodě. Věcné učení rozšiřuje a upevňuje pojmosloví, které zahrnuje předměty a činnosti, s nimiž se žák v běžném životě setkává nebo může setkat. Snahou je, aby žáci uplatnili dovednosti v běžném životě, aby byli schopni orientovat se v okolním prostředí (bydliště, škola), a aby dokázali řešit některé životní situace. Díky výuce předmětu dochází u handicapovaných žáků ke zkvalitňování komunikačních dovedností. Hlavním cílem vyučovacího předmětu je osvojení vědomostí, které přispějí k větší samostatnosti žáka. Snahou je, aby se žák orientoval v čase a v proměnách přírody (roční období, počasí). Výuka je zaměřena i na znalost základních částí a funkcí lidského těla.

Na předmět věcné učení navazují další předměty (přírodověda, pracovní vyučování). Předmět je velice úzce spjat s předměty čtení, psaní a počítání. U těchto předmětů pak můžou pedagogové kombinovat jak výchovné, tak i vzdělávací strategie. MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny dělí tento předmět do následujících vyučovacích okruhů: místo, kde žijeme, lidé kolem nás, lidé a čas, rozmanitost přírody, člověk a jeho zdraví. Konkrétní učivo je rozděleno dle schopností a dovedností žáků do dvou etap: a) 1. – 3. ročník, b) 4. – 6. ročník.

Předmět věcné učení se učí žáci v 1. – 2. ročníku dvě hodiny za týden a ve 3. – 6. ročníku jsou to tři hodiny za týden. Výuka předmětu může probíhat jak v kmenové třídě, tak i v tělocvičně a přilehlém okolí školy. Forma výuky je většinou individuální nebo

skupinová. Při výuce předmětu věcného učení je možno využívat i exkurze. Do předmětu jsou zahrnuty tématické okruhy, kterými jsou environmentální výchova (vztah člověka k prostředí), osobnostní a sociální rozvoj (sebepoznání, sociální komunikace, morální rozvoj), multikulturní výchova (rozdíly v kultuře).

Ve vyučovacím předmětu věcné učení jsou uplatněny následující vzdělávací a výchovné strategie:

- *komunikativní* – díky vhodným motivačním a obrazovým pomůckám se upevňuje a rozšiřuje u žáků slovní zásoba, rozvoj myšlení, snaha uplatnit získané vědomosti v praktickém životě
- *sociální a personální* – pedagog jde svým chováním příkladem žákům, snaha budovat a udržet v prostředí pozitivní mezilidské vztahy, vedení žáků k pozitivnímu vztahu k přírodě živé i neživé
- *pracovní* – snaha vytvořit správné hygienické návyky, rozvoj a nácvik sebeobslužných činností, dodržování bezpečnosti, ochrany zdraví při práci
- *k učení* – schopnost uplatnit získané poznatky v běžném životě, poznat nejbližší okolí
- *k řešení problémů* – získání sebedůvěry, vedení žáků, aby dokázali požádat o pomoc či radu, chápání významu věcí a jejich vztahů
- *občanské* – vést žáky ke zdravému životnímu stylu, díky dramatické výchově se žáci učí předcházet problémovým situacím

Výchovné a vzdělávací metody by měly být používány vzhledem ke stupni a druhu postižení žáků. Při výuce předmětu věcného učení využívají pedagogové nejvíce názorné, obrazové a motivační pomůcky. Nejčastěji výuka probíhá formou her, kdy si žáci nejlépe učivo zopakují, procvičí a upevní již získané dovednosti. Zároveň vznikají a upevňují se vztahy mezi žáky. Při výuce je pro žáky také důležitá motivace. Pozitivní motivací podporují pedagogové koncentraci a vytrvalost žáků.

## 5.1 Věcné učení – 1. stupeň (1. – 3. ročník)

Předmět věcné učení rozpracovaný dle Školního vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální, zpracovaný dle rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Za Humny 3304.

Očekávané výstupy školy	Učivo	Průřezová téma
Žák by měl dle svých schopností:		
<b><u>Místo, kde žijeme</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát název své obce a adresu bydliště</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ název obce a ulice</li> </ul>	Osobnostní rozvoj – rozvoj poznávacích schopností
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zvládnout orientaci v okolí svého bydliště, v budově školy a jejím okolí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ základní orientace v okolí bydliště a školy</li> <li>▪ základní orientace v budově školy</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznat a pojmenovat předměty ze svého nejbližšího okolí (domov, třída, škola)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ popis jednotlivých částí bytu a jejich funkce</li> <li>▪ popis zařízení bytu</li> <li>▪ pojmenování školních pomůcek, vybavení třídy</li> <li>▪ poznat nejbližší okolí školy</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ovládat základní pravidla bezpečnosti při cestě do školy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cesta do školy</li> <li>▪ základy dopravní výchovy</li> </ul>	procházky v okolí školy
<b><u>Lidé kolem nás</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát rodinné příslušníky, rozlišovat jejich stáří (starý, mladý, starší, mladší) a blízké příbuzenské vztahy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznat nejbližší rodinné příslušníky</li> <li>▪ příbuzenské vztahy</li> <li>▪ rozlišit stáří rodinných příslušníků</li> </ul>	Osobnostní rozvoj – sebepoznání a sebepojetí
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát jména spolužáků a svých učitelů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ jména spolužáků a učitelů, případně zaměstnanců školy</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mít osvojené základy společenského chování – umět pozdravit, poprosit, poděkovat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ základní formy společenského styku: pozdrav, prosba, poděkování</li> </ul>	Sociální rozvoj – poznávací schopnosti

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznávat a pojmenovat různé lidské činnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pracovní činnosti během dne</li> <li>▪ úcta k lidské činnosti</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vědět, jak se chovat při setkání s neznámými lidmi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ osobní bezpečí</li> <li>▪ chování v krizových situacích a při setkání s neznámými lidmi</li> </ul>	
<b><u>Lidé a čas</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zvládnout jednoduchou orientaci v čase (ráno, poledne, večer)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ jednoduchá orientace v čase</li> <li>▪ základní členění dne</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát rozvržení svých denních činností</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ režim dne</li> <li>▪ denní činnosti</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát dny v týdnu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ názvy dnů v týdnu</li> <li>▪ pracovní a volné dny v týdnu</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozlišit roční období podle charakteristických znaků</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ názvy ročních období</li> <li>▪ charakteristické znaky ročních období</li> </ul>	<b>Výtvarná výchova</b> - malba, kresba
<b><u>Rozmanitost přírody</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ popsat viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ příroda v ročních obdobích</li> <li>▪ znaky ročních období</li> <li>▪ chování živočichů v přírodě</li> <li>▪ péče o zvířata a ptáky</li> </ul>	Ekosystémy
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznat nejběžnější druhy domácích zvířat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ názvy, užitek domácích zvířat</li> <li>▪ názvy mláďat domácích zvířat</li> <li>▪ hlasy domácích zvířat</li> <li>▪ péče o domácí zvířata</li> </ul>	<b>Řečová výchova</b> – napodobování hlasů zvířat
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pojmenovat základní druhy ovoce a zeleniny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozlišení ovoce, zelenina</li> <li>▪ názvy běžných druhů ovoce a zeleniny</li> <li>▪ třídění do skupin</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ popsat počasí podle obrázku (déšť, sníh, bouřka, vítr)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznávání změn počasí</li> <li>▪ práce s obrazovým materiálem</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát základní zásady pobytu v přírodě</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zásady správného chování v přírodě</li> <li>▪ ochrana přírody</li> <li>▪ základy péče o životní prostředí</li> </ul>	Vztah člověka k prostředí

<b><u>Člověk a zdraví</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dodržovat zásady osobní hygieny a zvládat základní sebeobsluhu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ osvojení a dodržování správných hygienických návyků</li> <li>▪ zdravá výživa</li> <li>▪ pitný režim</li> <li>▪ upozornit na nebezpečí zneužívání návykových látek</li> <li>▪ nácvik odmítnutí</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pojmenovat hlavní části lidského těla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vnímání a pojmenování jednotlivých částí lidského těla</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dokázat upozornit na své zdravotní potíže</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sdělit, popsat nebo ukázat zdravotní problém</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vědět o zásadách bezpečného chování při hrách, na výletech a při koupání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ osobní bezpečí</li> <li>▪ zásady bezpečnosti při různých činnostech</li> </ul>	

## 5.2 Věcné učení - 2. stupeň (4. – 6.ročník)

Charakteristika předmětu věcného učení dle Školního vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální, zpracovaný dle rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Za Humny 3304.

Očekávané výstupy školy	Učivo	Průřezová témata
Žák by měl dle svých schopností:		
<b><u>Místo, kde žijeme</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ popsat cestu do školy podle otázek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ popis cesty do školy s dopomocí otázek</li> <li>▪ způsob dopravy (dopravní prostředky)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát nejdůležitější místa v okolí školy a bydliště</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vycházka do okolí školy</li> <li>▪ významné instituce a význačná místa</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sdělit poznatky a zážitky z výletů a vlastních cest</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tématické povídání (vyprávění)</li> </ul>	Kulturní rozdíly

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dodržovat zásady bezpečnosti při hrách</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ bezpečnost při hrách</li> <li>▪ v různém prostředí</li> <li>▪ v ročních obdobích</li> </ul>	
<b><u>Lidé kolem nás</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dodržovat pravidla pro soužití v rodině, ve škole, mezi kamarády</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pravidla společenského chování</li> <li>▪ vztahy v rodině, ve škole, mezi kamarády</li> </ul>	Sociální rozvoj – komunikace
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ projevat toleranci k odlišnostem spolužáků</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mezilidské vztahy</li> <li>▪ tolerance k individuálním zvláštnostem mezi spolužáky</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pojmenovat nejběžnější pracovní činnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ lidská práce</li> <li>▪ zaměstnání rodičů</li> <li>▪ různé profese</li> <li>▪ úcta k práci</li> </ul>	vyprávění zážitků
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozpoznat ve svém okolí nevhodné jednání a chování vrstevníků a dospělých</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pojem "nevhodné chování"</li> <li>▪ krádež</li> <li>▪ šikana</li> <li>▪ zneužívání</li> <li>▪ týrání</li> <li>▪ porovnávání obrazových materiálů</li> <li>▪ modelové situace</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vědět, kde hledat pomoc v případě ohrožení vlastní osoby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ důležitá telefonní čísla</li> <li>▪ nácvik požádání o pomoc v krizových situacích</li> </ul>	Morální rozvoj – řešení problémů a rozhodovací dovednosti
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ reagovat na pokyny dospělých při mimořádných událostech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nácvik evakuace</li> <li>▪ chování v krizových situacích</li> </ul>	
<b><u>Lidé a čas</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznat, kolik je hodin (celé hodiny)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ určování času na celé hodiny</li> </ul>	orientace v čase
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozlišovat děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti (včera, dnes, zítra)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ orientace v čase</li> <li>▪ pojmy včera, dnes, zítra</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát roční období a měsíce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kalendář - měsíce, roční období</li> <li>▪ tradiční svátky v roce</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ porovnat rozdíly mezi současným způsobem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ naše země v dávných dobách</li> </ul>	



života a života v minulosti podle obrázků		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ seznámit se s významnými událostmi a pověstmi, které se vztahují k regionu nebo kraji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ regionální pověsti a pohádky</li> <li>▪ poslech vyprávění</li> <li>▪ návštěva muzea</li> </ul>	
<b><u>Rozmanitost přírody</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznat rozdíly mezi stromy a keři</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozdíl strom - keř</li> <li>▪ obrazový materiál</li> <li>▪ pozorování v přírodě</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznat nejběžnější volně žijící zvířata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ volně žijící zvířata</li> <li>▪ pojmenování, využití obrazového materiálu</li> <li>▪ pozorování v přírodě</li> </ul>	výukové programy
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozlišit listnaté a jehličnaté stromy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ listnaté stromy</li> <li>▪ jehličnaté stromy</li> <li>▪ pojmenování nejběžnějších druhů</li> <li>▪ využití obrazového materiálu</li> <li>▪ pozorování v přírodě</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vědět o škodlivých vlivech na přírodní prostředí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ochrana ovzduší, vody, půdy</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znát základní pravidla ochrany přírody a životního prostředí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ochrana přírody</li> <li>▪ chování v přírodě</li> <li>▪ péče o životní prostředí</li> </ul>	Lidské aktivity a problémy životního prostředí
<b><u>Člověk a zdraví</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ uplatňovat hygienické návyky, sebeobslužné dovednosti a zásady zdravé výživy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ denní režim</li> <li>▪ zdravá výživa</li> <li>▪ zdravá strava a pitný režim</li> <li>▪ osobní hygiena</li> <li>▪ péče o chrup, prevence zubního kazu</li> <li>▪ otužování</li> </ul>	Osobnostní rozvoj – psychohygiena
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dokázat sdělit a popsat své zdravotní obtíže</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sdělení zdravotních potíží</li> <li>▪ chování v době nemoci</li> <li>▪ projevy a příznaky nemocí</li> <li>▪ teploměr, měření teploty</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vědět, na koho se obrátit o pomoc</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nácvik požádání o pomoc</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zvládnout ošetření drobného poranění</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ošetření drobných poranění (zdravotnický materiál - obinadlo,</li> </ul>	

	desinfekce, náplast)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ uplatňovat základní pravidla silničního provozu pro chodce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ bezpečné chování v silničním provozu</li> <li>▪ nácvik v terénu</li> </ul>	vycházka do okolí školy
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ reagovat přiměřeně na pokyny dospělých při mimořádných událostech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ chování při mimořádných událostech</li> </ul>	

### 5.3 Smyslové vnímání

Při výuce předmětu věcného učení je velice důležité rozvíjet smyslové vnímání u handicapovaných dětí.

Již v pátém měsíci nitroděložního života se rozvíjí *sluchové vnímání*. Dále lze jeho schopnosti ovlivňovat záměrným cvičením. Současný životní styl není příznivý pro rozvoj této funkce. Děti jsou dnes obklopeny velkým množstvím zvuků, které v mnoha případech dosahují vysoké intenzity. Přirozenou obranou organismu dítěte je „zavírání uší“. Dítě se tak odnaučuje slyšet a následně nedokáže rozlišit jemnější zvuky. Nejdříve je nutné zjistit, co dítě zvládá. Rozvoj sluchového vnímání začíná nasloucháním. Dítě by mělo rozlišit šustění papíru, cinkot klíčů, bouchnutí dveří. Dále se děti učí napodobovat zvuky např. pes štěká haf, haf, auto troubí tú atd. Schopnější žáci dále rozvíjejí sluchové vnímání rozpoznáváním první a poslední hlásky ve slově, určují kvalitu zvuků (poznat píseň dle melodie), hrají slovní fotbal a rozkládají slova na hlásky. Žáci se dále pomocí tleskání či hudebního nástroje učí rozlišovat délky samohlásek (Zelinková, 1994).

Aby došlo k rozvoji mluvené řeči musí se u žáků procvičovat dechová, artikulační cvičení a *hlasová výchova*. Díky hlasové výchově děti vědí, že i řeč, stejně jako zpěv, má své výrazové prostředky. Má nějaký rytmus, výšku, intonaci, dynamiku a barvu. Pomocí těchto prostředků můžeme vyjádřit větu více způsoby. Docílíme tak vystižení nálady a povahových rysů mluvčího. Při různých cvičení děti motivujeme jak k tiché, tak i hlasité mluvě. Pedagog může navozovat na nejrůznější situace, ve kterých se mluví tiše, zvyšuje se hlas a zeslabuje. Dobrým cvičením pro intonaci hlasu je i napodobování zvířat. Děti jsou vedeny k uvědomění si rozdílné intonace různých druhů vět, jednoduchou říkanku mohou děti říkat jako televizní zprávy, jako zaklínadlo či jako rozpočítadlo. Jsou to právě básničky a říkanky, které u dětí rozvíjejí rytmus řeči. Velice důležité jsou také hry, při kterých se

také mění barva hlasu. Pedagog musí dbát na to, aby nedošlo k přepínání citlivého dětského hlasu. Pedagogům se doporučuje využívat k hlasovým cvičením texty z různých knih, ve kterých je více podnětů k rozvoji hlasové výchovy např. pomocí her.

Od narození dítěte se vyvíjí *zrakové vnímání*. Dítě nejdříve reaguje na světlo a tmu, později dokáže rozpoznat tvary předmětů. V předškolním věku dítě vnímá předměty globálně, chybí vnímání detailů a jejich porovnávání. K základním zrakovým dovednostem patří poznávání jedné barvy a spojení s charakteristickou věcí (žluté jako sluníčko), rozlišování více barev, třídění předmětů dle barev následně pak i dle tvarů. Dále si děti cvičí zrak prostřednictvím skládání a stříhání obrázků, skládáním dřevěných obrázkových kostek, dokreslováním obrázků. (Zelinková, 1994)

Velmi důležitá u handicapovaných dětí je i *hrubá motorika*, která představuje pohyby celého těla, pohyby velkých svalových skupin. Jde především o držení a ovládání těla, koordinaci horních a dolních končetin a rytmizaci pohybů. Z hrubé motoriky se vyvíjí jemná motorika. Pedagog by měl pozorovat dítě při hře a při činnostech, všimnout si jeho chůze, rovnováhy, postoje, skákání na jedné noze, seskakování, přelézání atd. Pokud se u dítěte objeví problémy již při těchto činnostech je nutné zvolit odpovídající cvičení a prohloubit tak rozvoj hrubé motoriky. Řada drobných aktivit rozvíjí jemnou motoriku. Jemná motorika zahrnuje: grafomotoriku (pohyb při grafických činnostech), logomotoriku (pohyb mluvních orgánů při artikulované řeči) – mimiku (pohyb obličeje), oromotoriku (pohyb dutiny ústní), vizuomotoriku (pohybové aktivity se zpětnou zrakovou vazbou) (Bednářová, Šmardová, 2006).

Manuální zručnost se u dětí rozvíjí denně prostřednictvím běžných činností (osobní hygienou – mytí, čištění zubů, česání, oblékání), hrou (stavění kostek, hry na písku). K rozvoji motoriky se doporučuje také trhání papírů, lepení, modelování, mačkání papírů, navlékání korálek a činnosti, při kterých jsou zapojeny prsty a dlaně.

## 5.4 Pomůcky ve výuce věcného učení

Prostřednictvím výukových pomůcek dochází k přenosu poznatků. Učební pomůcky jsou součástí vyučovacích prostředků společně s učebnicemi, cvičebnicemi, učebními texty, pracovními a manipulačními nástroji, sešity a žákovskými pomůckami, tabulemi a psacími potřebami.

Valenta a Krejčířová v publikaci Psychopedie rozdělují pomůcky dle různých kritérií. Podle funkce dělí pomůcky na motivační, expoziční, fixační či klasifikační, podle určení můžeme rozlišovat pomůcky pro předškoláky, pro školáky a pro studenty. Dle rozměru můžeme rozlišit pomůcky dvojrozměrné či trojrozměrné. Z hlediska podstaty rozdělíme pomůcky na statické a dynamické a z náhledu kvantitativního dělíme pomůcky na monoplikáty, duplikáty, multiplikáty. Rozdělení kopie či originál nám určuje kritérium jedinečnosti. Existují pomůcky ve vztahu ke skutečnosti a dělíme je na makety a reálie. Samozřejmě dle předmětu rozlišujeme pomůcky vlastivědné, dějepisné, matematické atd. I různé signály nám mohou pomoci ve výuce a dělíme je na auditivní, vizuální a audiovizuální pomůcky (Valenta, Krejčířová, 1997).

Dříve se na didaktické pomůcky shlíželo jako na podřadné prostředky vyučovacího procesu, v současné době však představují pomůcky nezbytnou součást vyučování. Veškeré pomůcky by měly splňovat určité zásady. První tvoří *zásada názornosti*, kdy žáci pomocí zrakového, sluchového, taktilního nebo chuťového názoru získají ucelenou představu o předmětu. Další je *zásada systematickosti*, kterou pedagog zajistí vhodně seřazeným souborem sbírek. K dalším zásadám patří - *zásada trvalosti* jako opakování a *zásada přiměřenosti* jako respektování věkových a mentální zvláštností žáka (Valenta, Krejčířová, 1997).

Pedagog by měl umět zvolit vhodné didaktické pomůcky potřebné k danému učivu, měl by také vycházet z konkrétní situace ve třídě a z potřeb a možností postiženého žáka. Vhodné používání pomůcek motivuje a aktivuje děti jak na začátku výuky, tak i v průběhu vyučování.

V současné době je velice málo didaktických pomůcek pro výuku věcného učení na základní škole speciální. Veškerá aktivita a iniciativa je přenesena na pedagogy, kteří si vyrábějí a vymýšlejí vlastní didaktické pomůcky. Potřeba vlastních pomůcek je velice důležitá pro kvalitní a efektivní výuku věcného učení. Veškeré pomůcky jsou v maximální možné míře přizpůsobeny žákům speciální školy. Předmět věcné učení zahrnuje širokou oblast využití pomůcek. Pedagogové využívají didaktických her a vycházek. Předmět přesahuje i do výuky jiných předmětů jako je výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, pracovní výchova, čtení, psaní atd.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

## 6 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

První díl empirické části je zaměřen na speciální pedagogy na základních školách speciálních v celém Jihomoravském kraji.

### 6.1 Cíle výzkumu

Cílem mého kvantitativního výzkumu je oslovit speciální pedagogy vyučující ve speciálních školách v celém Jihomoravském kraji. Chci zjistit, zda považují předmět věcné učení za důležitý a potřebný pro těžce postižené žáky (žáky základních škol speciálních). Dále chci také zmapovat nejčastější postižení žáků ve speciálních školách v Jihomoravském kraji. Od speciálních pedagogů chci nadále zjistit, zda si myslí, že fyzická i psychická úroveň žáků ve speciálních školách stále klesá. Prozkoumat chci vztah pedagogů k věcnému učení a zjistit, zda mají pedagogové dostatek metodických listů či praktických pomůcek do výuky.

### 6.2 Pojetí výzkumu

Zvolila jsem kvantitativní výzkum, jelikož jsem potřebovala získat plošné informace od speciálních pedagogů. Prvotním cílem mé práce bylo oslovení speciálních pedagogů na základních školách speciálních po celém Jihomoravském kraji. Zjišťovala jsem míru potřebnosti, důležitosti a spokojenosti s výukou předmětu věcného učení na základních školách speciálních. Za účelem zjištění těchto skutečností jsem zvolila kvantitativní druh výzkumu.

### 6.3 Výzkumný problém

- 1) Je psychická a fyzická úroveň žáků ve speciálních školách stále nižší? Klesají schopnosti a dovednosti žáků?
- 2) Považují pedagogové předmět věcné učení za důležitý? Jaký výukový předmět je pro postiženého žáka speciální školy nejdůležitější?
- 3) Bude vytvoření nových pracovních listů do předmětu věcného učení pro pedagogy přínosné a potřebné?

- 4) Vítají rodiče z pohledu pedagogů předmět věcné učení? Spolupracují rodiče se školou v rámci výchovně-vzdělávacího procesu?

## 6.4 Techniky výzkumu

**Metodu dotazníků** jsem zvolila k získání plošných informací od pedagogů v celém Jihomoravském kraji. Dotazníková metoda je poměrně rychlá a hromadně mohu zjistit více informací. Dotazník pro pedagogy na ZŠ speciálních byl anonymní a skládal se z 13-ti otázek. Otázky v dotazníku byly uzavřené, polouzavřené i otevřené. Snažila jsem se pokládat stručné a srozumitelné otázky, aby dotazník nebyl časově náročný, a abych přitom získala co nejvíce informací. Osloveno bylo celkem 17 základních škol speciálních v Jihomoravském kraji. Z každé základní školy speciální se mi vrátil alespoň jeden dotazník. Nazpět se mi vrátilo celkem 51 vyplněných dotazníků. Z dotazníků získané informace a názory jsem následně zpracovala.

Otázky č. 1 a č. 2 se vztahují k výzkumnému vzorku, zjišťují kvalifikaci a délku odborné praxe pedagogů. Prostřednictvím otázek č. 3 a č. 4 zjišťuji úroveň žáků ve speciálních školách. Jednak chci znát nejčastější postižení žáků na ZŠ speciálních a dále chci zjistit názor pedagogů, zda si myslí, že fyzická a psychická úroveň žáků na ZŠ speciálních klesá. V další části si ověřuji důležitost předmětu věcného učení prostřednictvím otázek č. 5, č. 6, č. 7, č. 8. Chci zjistit, který předmět považují pedagogové za důležitý (i pro těžce postiženého žáka), který předmět preferují pro postižené žáky do běžného, praktického života. Pedagogů jsem se ptala, zda chtějí do rozvrhu zařadit více hodin předmětu věcného učení. Část, která se týká metodických pomůcek, vymezují otázky č. 9, č. 10 a č. 11. Chci se dozvědět, které pomůcky nejvíce pedagogové pro výuku věcného učení využívají a hlavně, zda by uvítali vytvoření nových pracovních listů do výuky věcného učení. Otázky č. 12 a č. 13 poukazují na vzájemnou spolupráci mezi rodiči a školou.

## 6.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili pedagogové na základních školách speciálních. Výběr byl exhaustivní (=vyčerpávající). Osloveni byli pedagogové ZŠ speciálních z celého Jihomoravského kraje. Celkem jsem kontaktovala 17 základních škol speciálních. Z každé

speciální školy se mi vrátil alespoň jeden dotazník. Celkem se mi vrátilo 51 vyplněných dotazníků.

Oslovila jsem pedagogy z následujících základních škol speciálních v celém Jihomoravském kraji:

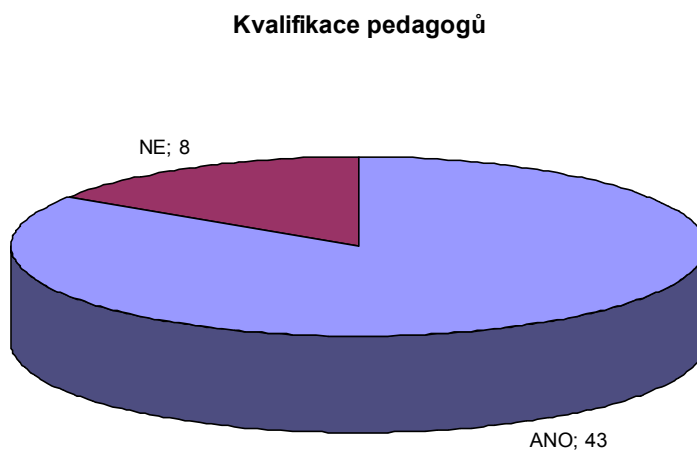
- ❖ Základní škola speciální, Blansko
- ❖ Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a Praktická škola ELPIS, Brno
- ❖ Mateřská škola speciální, Základní škola speciální a Praktická škola , Brno, Ibsenova 1
- ❖ MŠ speciální, ZŠ speciální, Praktická škola a Dětský domov Vřesovice
- ❖ Mateřská škola a Základní škola, Břeclav, Herbenova 4
- ❖ Mateřská škola a Základní škola pro tělesně postižené, Brno, Kociánka 6
- ❖ Základní škola a Praktická škola, Hustopeče
- ❖ MŠ, ZŠ a Praktická škola Znojmo, Horní Česká 15
- ❖ Mateřská škola a Základní škola, Hodonín, B. Martinů 5
- ❖ Mateřská škola a Základní škola, Želešice, Sadová 530
- ❖ Základní škola, Brno, Sekaninova 1
- ❖ Základní škola Pohořelice, Šumická 727
- ❖ Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Za Humny 3304
- ❖ Základní škola Hrádek
- ❖ Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Vyškov
- ❖ MŠ a ZŠ, Veselí nad Moravou, Kolárova 1045
- ❖ ZŠ a MŠ Nenkovice

### **Kvalifikace pedagogů**

Prostřednictvím první otázky jsem zjišťovala odbornou kvalifikaci pedagogů. Chtěla jsem zjistit, zda opravdu ve speciálních školách vyučují pouze kvalifikovaní speciální pedagogové. Z výsečového grafu je zřejmé, že většina vyučujících jsou speciální



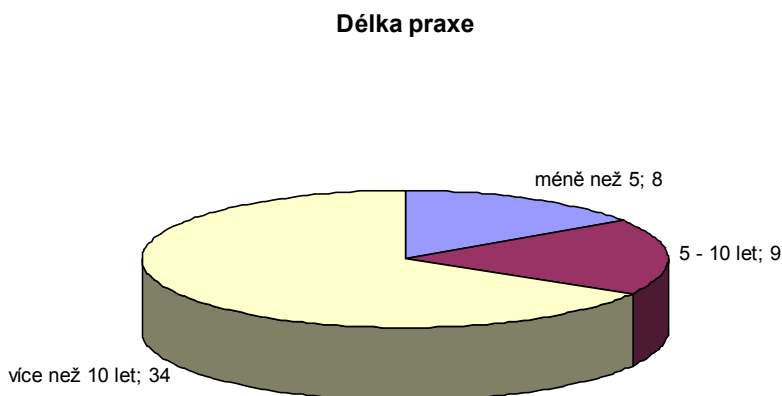
kvalifikovaní pedagogové (43 pedagogů), ale přesto vychovává a vzdělává děti (8 pedagogů) nekvalifikovaných. Myslela jsem si, že v dnešní době nemohou učit nekvalifikovaní pracovníci postižené děti.



*Graf 1. Jste plně kvalifikovaný pracovník?*

### **Praxe**

Prostřednictvím druhé otázky jsem od respondentů zjišťovala délku jejich pedagogické praxe. Z grafu lze usoudit, že většina pedagogů (34 pedagogů) disponuje vysokou pedagogickou praxí. Lze proto u těchto pedagogů očekávat větší zkušenosti a schopnosti efektivněji pracovat s handicapovanými dětmi. Nepatrný rozdíl je mezi začínajícími pedagogy s praxí do pěti let (8 pedagogů) a mezi pedagogy vyučujícími od 5 do 10-ti let (9 pedagogů).



*Graf 2. Jak dlouho trvá Vaše pedagogická praxe?*

## 6.6 Způsob zpracování dat

U kvantitativního výzkumu jsem využila popisné metody zpracování. Data získaná dotazníkovým šetřením jsem zpracovala dle jednotlivých oblastí. V oblastech jsem každou otázku vyhodnotila jednotlivě. Výsledky jsem zpracovávala v programu Excel, kde jsem data převedla do formy grafů. Otevřené otázky jsem vyhodnocovala dle kategorizace nečastějších odpovědí.

## 6.7 Interpretace výsledků

V následujících podkapitolách budu prezentovat výsledky z dotazníkového šetření. Otázky jsou vyhodnocovány dle jednotlivých oblastí. První oblast se zabývá úrovní žáků na speciálních školách. Další část se věnuje důležitosti předmětu věcného učení. V třetí části zjišťuji kvalitu a dostupnost metodických pomůcek do výuky věcného učení. A poslední oblast se zajímá o spolupráci rodiny a školy.

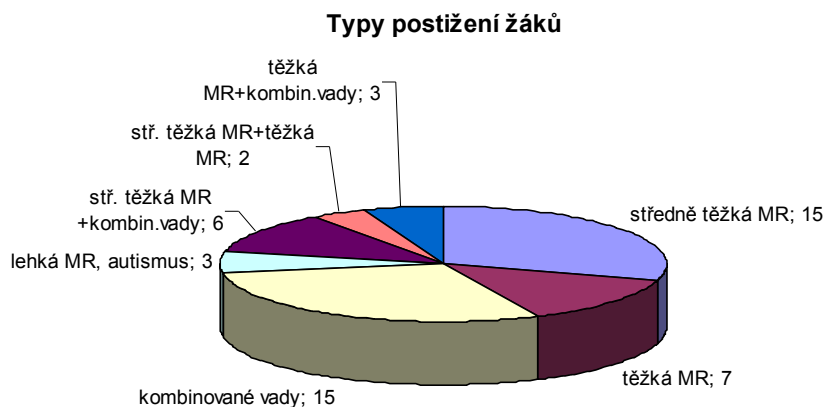
### 6.7.1 Úroveň žáků

Úroveň žáků na ZŠ speciálních zjišťuji prostřednictvím otázek č. 3 a č. 4. Nejprve chci zjistit od pedagogů, jaké postižení se v jejich třídách objevuje nejčastěji. Myslím si, že v současné době navštěvují speciální školy žáci s těžším postižením. S tím pak samozřejmě souvisí úroveň výchovně-vzdělávacích dovedností. Důležitý je pro mě názor pedagogů, zda

i oni vnímají a registrují klesající fyzickou a psychickou úroveň žáků základních škol speciálních.

### Typy postižení žáků na ZŠ speciálních

Tato otázka byla zaměřena na zjištění typu (druhu) postižení žáků ve speciálních školách. Předpokládala jsem, že postižení žáků bude četnější v oblasti těžké mentální retardace a přidružených kombinovaných vad, než v oblasti středně těžké mentální retardace. Z výšečového grafu můžeme usoudit, že převládá u dětí středně těžká mentální retardace (15 respondentů) a kombinované vady (15 respondentů). O něco méně se ve školách vyskytuje těžká mentální retardace (7 respondentů), a dále (6 respondentů) uvádí jako nejčastější postižení diagnostikovanou středně těžkou mentální retardaci s kombinovanou vadou. (3 dotazovaní) uvedli nejčastější postižení dětí - těžkou mentální retardaci s kombinovanou vadou. Naopak jen 3 dotazovaní uvedli, že v jejich třídě je nejvíce dětí s lehkou mentální retardací či jen autismem. Kombinaci středně těžkého a těžkého mentálního postižení uvedli jen 2 respondenti.

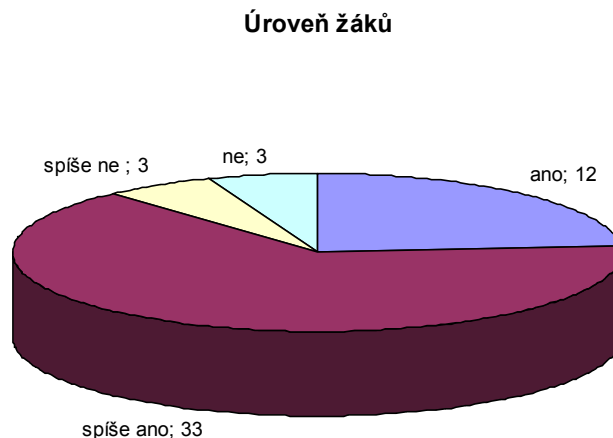


Graf 3. Ve třídě jsou žáci převážně s postižením.

### Úroveň žáků

Čtvrtá otázka zjišťovala názor pedagogů, zda si myslí, že klesají psychické a fyzické schopnosti a dovednosti žáků ve speciálních školách. Klesající úroveň jednoznačně potvrdilo 12 dotazovaných. Odpověď spíše ano zvolilo největší počet dotazovaných (33 respondentů). Odpovědi, že úroveň žáků spíše neklesá zvolili 3 respondenti a odpověď absolutně neklesá úroveň žáků (3 respondenti), což je nepatrné množství dotazovaných.

Tímto se potvrdil současný trend, kdy opravdu děti s lehčími formami postižení zůstávají na běžných základních školách a speciální školy tak navštěvují žáci s těžšími formami postižení. Je proto logické, že i úroveň vzdělávacích a výchovných dovedností stále klesá.



*Graf 4. Názor pedagogů na klesající úroveň žáků ZŠ speciálních.*

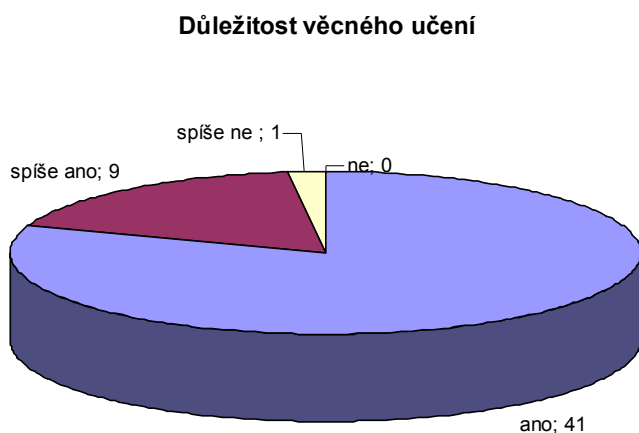
Předpokládala jsem, že v současné době navštěvují ZŠ speciální převážně těžce postižené děti. Děti s lehčím stupněm postižení jsou integrovány do běžných základních škol. Potvrdil se můj předpoklad, kdy ve třídách jsou převážně žáci s těžšími formami postižení (často ještě s přidruženými vadami). Dle vyjádření speciálních pedagogů z Jihomoravského kraje převládá v jejich třídách středně těžká mentální retardace spolu s kombinovanými vadami. S tím dále souvisí i klesající úroveň fyzických a psychických dovedností žáků speciálních škol. Pedagogové vnímají klesající úroveň schopností a dovedností dětí.

### 6.7.2 Důležitost předmětu věcného učení

Považují pedagogové předmět věcné učení za důležitý? Odpověď na tuto otázku zjišťuji prostřednictvím otázky č. 5. Šestou otázkou zjišťuji, jaký předmět je dle pedagogů nejdůležitější pro žáka se středně těžkou mentální retardací. Otázka č. 7 se ptá na nejdůležitější předmět pro žáka speciální školy do běžného či praktického života. Prostřednictvím otázky č. 8 zjišťuji, zda pedagogové chtějí navýšit počet hodin věcného učení v rozvrhu.

### Důležitost věcného učení

Pátá otázka zjišťuje postavení pedagoga k předmětu věcného učení. Zjišťuji, zda pedagog považuje věcné učení za důležité či naopak. Předpokládala jsem, že současným trendem speciálních škol je výuka věcného učení. Dle výšečového grafu je téhož názoru většina dotazovaných (41 respondentů). Za spíše důležitý považuje předmět věcné učení 9 dotazovaných. Zanedbatelný je počet dotazovaných, pro které není předmět věcné učení důležitý. Jeden dotazovaný odpověděl, že je pro něj předmět věcné učení spíše nedůležitý a odpověď absolutně nedůležitý se neobjevila.

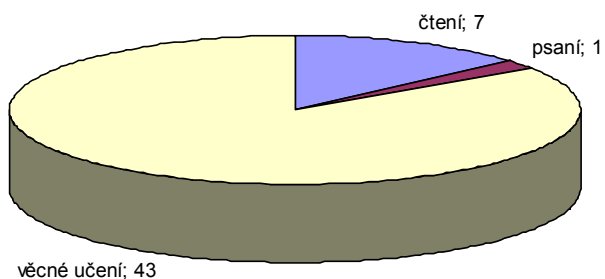


Graf 5. Považujete předmět věcné učení za důležitý?

### Věcné učení versus středně těžká mentální retardace

Šestou otázkou jsem chtěla zjistit, jaký předmět považují pedagogové za důležitý pro žáka se středně těžkou mentální retardací. A jaké jsou vlastně hodnoty pedagoga, co vlastně preferuje pro těžce postižené dítě. Můj prvotní předpoklad se naplnil. Většina dotazovaných (43 dotazovaných) vyznačila odpověď věcné učení. Čtení považuje za nejdůležitější pro žáky se středně těžkou mentální retardací 7 pedagogů, psaní upřednostňuje pouze jeden pedagog.

### Hlavní předmět pro postižené žáky

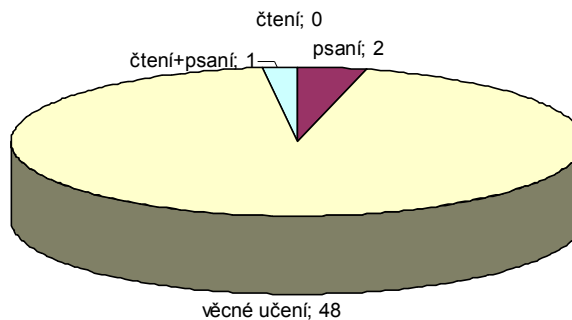


Graf 6. Za nejdůležitější předmět pro žáky se středně těžkou MR považujete?

### Nejdůležitější předmět do praktického života postiženého dítěte

V sedmé otázce jsem se dotazovala, jaký předmět považují pedagogové za důležitý do běžného či praktického života pro žáky speciální školy. Ověřit jsem si chtěla, zda jde pedagogům především o zajištění soběstačnosti žáka a schopnosti postarat se o sebe, nebo zda lpí na schopnostech čtení a psaní. 48 dotazovaných souhlasí s výukou předmětu věcného učení tak, aby žáci byli co nejvíce samostatní a soběstační. Dva dotazovaní považují za nejdůležitější do života psaní a jeden respondent uvedl jako nejdůležitější schopnost pro postižené dítě čtení + psaní dohromady.

### Důležitý předmět do života postiženého dítěte

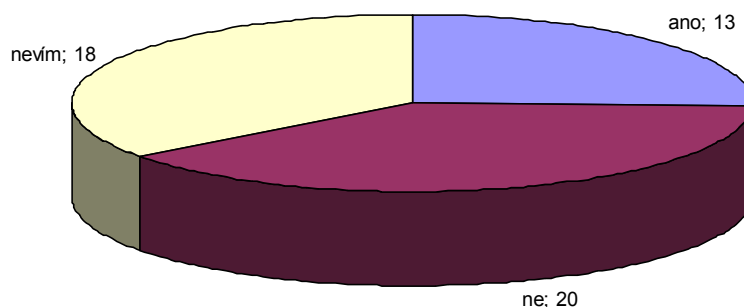


Graf 7. Nejdůležitější předmět do běžného života pro postiženého žáka.

### Více hodin věcného učení?

V osmé otázce jsem se ptala pedagogů na zvýšení počtu hodin věcného učení. Nebo, zda považují časovou dotaci k předmětu věcného učení za dostatečnou. Vyrovnané odpovědi respondentů mě překvapily. Předpokládala jsem většinu názorů pro navýšení počtu hodin předmětu věcného učení. 13 dotazovaných by uvítalo navýšení časové dotace předmětu věcného učení. Nerozhodných je 18 dotazovaných a 20 pedagogů odpovídá jasně NE! Více hodin k výuce věcného učení pedagogové nepotřebují.

**Navýšení hodin věcného učení**



*Graf 8. Je třeba zařadit do rozvrhu více hodin předmětu věcného učení?*

Vzhledem ke klesající úrovni žáků ve speciálních školách jsem předpokládala, že pedagogové budou upřednostňovat předmět věcné učení. Většina opravdu považuje za nejdůležitější předmět věcné učení. Výchova a vzdělání postižených žáků se přesouvá do oblasti sebeobslužných činností. Proto pedagogové považují předmět věcné učení za nejdůležitější pro těžce postiženého žáka i do běžného či praktického života. Myslela jsem si, že pedagogové uvítají navýšení počtu hodin věcného učení, ale opak je pravdou. Většině pedagogů vyhovuje současná časová dotace na předmět věcné učení.

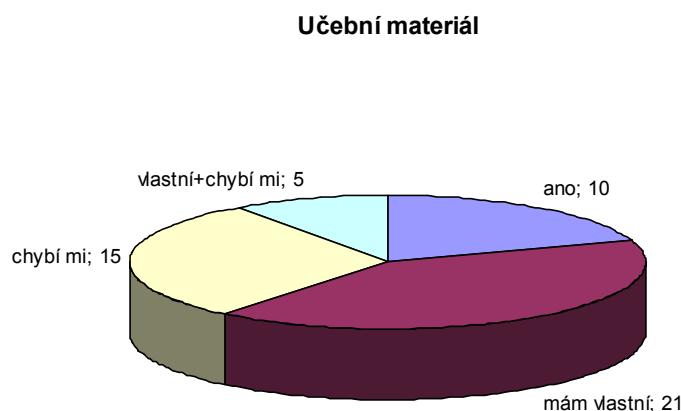
### 6.7.3 Metodické pomůcky

Prostřednictvím otázky č. 9 zjišťuji, zda mají pedagogové dostatek učebního materiálu (pomůcek, metodických listů). V otázce č. 10 vyjmenovávali pedagogové seznam pomůcek, které nejčastěji a nejraději využívají ve výuce věcného učení. 11. otázka mapuje,

zda by pedagogové přivítali vytvoření nových námětů a pracovních listů nejen do předmětu věcného učení.

### Dostatek učebního materiálu

Prostřednictvím deváté otázky jsem zjišťovala dostupnost učebního materiálu do výuky věcného učení. Chtěla jsem zjistit, zda mají pedagogové dostatek výukových pomůcek (10 pedagogů). Podle očekávání většina dotazovaných (21) pracuje ve výuce již z vlastními pomůckami. Odpověď – absolutně mi chybí pomůcky do výuky zvolilo 15 pedagogů. Pět pedagogů uvedlo, že mají již vytvořené vlastní pomůcky, ale uvítali by vytvoření dalších pomůcek do výuky.



Graf 9. Máte do výuky věcného učení dostatek učebního materiálu?

### Metodické pomůcky - možnosti

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaké pomůcky nejvíce využívají pedagogové při výuce věcného učení. Se kterými pomůckami jsou nejspokojenější, a které se jim v praxi osvědčily.

V následující tabulce jsou nejčastěji uváděné pomůcky při výuce věcného učení.



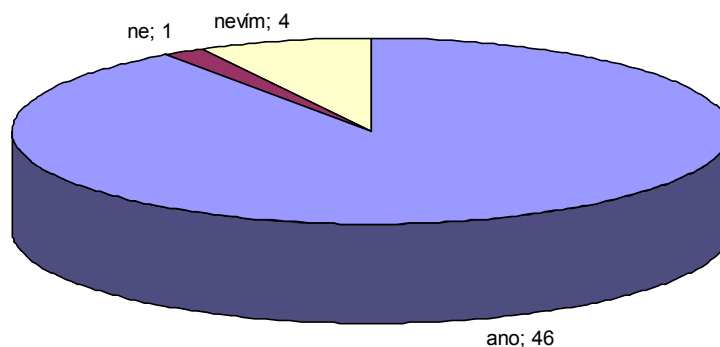
Tabulka 1 – nejčastější pomůcky při výuce věcného učení.

Pomůcky	Počet odpovědí
fotografie, obrazový materiál	35
pracovní listy, doplňovačky	27
předměty denní potřeby	16
hudba, video	6
stavebnice, modely, hračky	4
programy na počítači	4
interaktivní tabule	4
omalovánky	2
encyklopedie	1
výukové karty	1
říkadla, básničky	1

### Nové metodické listy

Jedenáctou otázkou zjišťuji názor pedagogů na vytvoření nových pracovních listů do výuky věcného učení. Předpokládám, že každý pedagog uvítá alespoň nějaké nové materiály do výuky. Součástí mé praktické části budou pracovní listy, které mohou pedagogové využít ve své praxi. Většina (46 pedagogů) odpověděla, dle mých předpokladů, že uvítají nové pracovní pomůcky. Pouze 4 pedagogové neví, zda by byly nové pomůcky přínosem do jejich praxe a jen jeden dotazovaný nepotřebuje žádné nové materiály do výuky.

Vytvoření nových prac.listů



Graf 10. Bude přínosem vytvoření nových pracovních listů do výuky věcného učení?

Předpokládala jsem, že většina pedagogů bude již mít vytvořené vlastní pomůcky do předmětu věcného učení. Zároveň si myslím, že každý pedagog ve své praxi uvítá další nové pracovní náměty a listy. Většina souhlasí s vytvořením nového výukového materiálu, který by pak pedagogové mohli využít ve svých hodinách nejen věcného učení. Na základě tohoto zjištění jsem se rozhodla vytvořit Praktickou příručku, která obsahuje náměty a pracovní listy do výuky věcného učení.

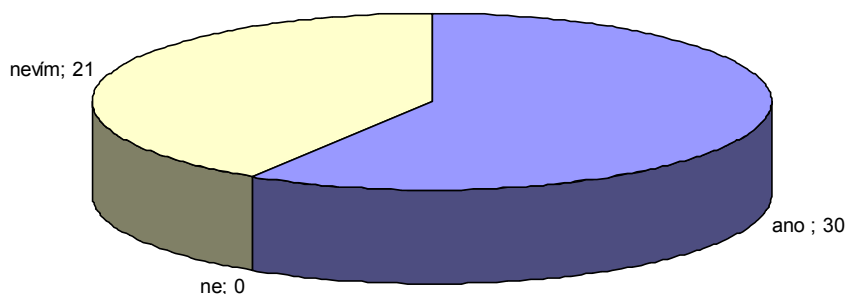
#### 6.7.4 Škola a rodiče

Dvanáctá otázka se ptala na názor pedagogů, zda rodiče jejich žáků vítají taktéž výuku věcného učení. A prostřednictvím 13. otázky jsem chtěla zjistit, zda spolupracují rodiče se školou či nikoliv.

##### Vítají věcné učení i rodiče?

Dvanáctá otázka zjišťovala názor pedagogů. Ptala jsem se, zda rodiče žáků speciální školy vítají výuku věcného učení. Předpokládala jsem, že většina pedagogů bude znát postoje rodičů. 30 pedagogů odpovědělo, že rodina vítá výuku věcného učení pro své postižené dítě. Překvapil mě počet (21 pedagogů), kteří neví, zda věcné učení vítají rodiče. Příklad, kdy by rodiče odmítali či nepotřebovali pro své dítěte výuku věcného učení, se nevyskytl.

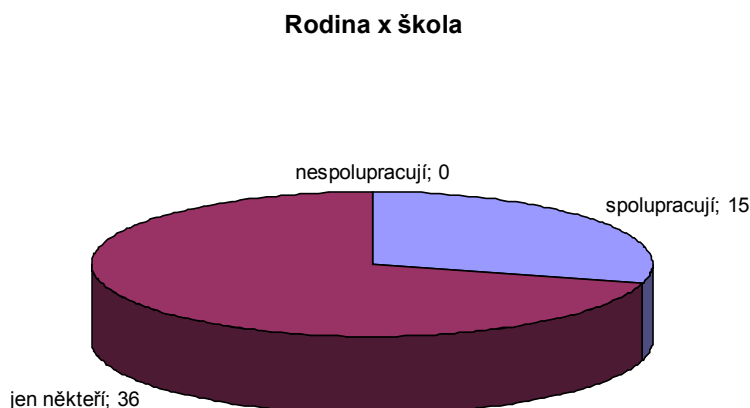
Vítají rodiče věcné učení



Graf 11. Vítají rodiče výuku věcného učení?

### Spolupráce rodiny a školy

Poslední otázka charakterizuje spolupráci rodičů s pedagogy. Pedagogové měli uvádět, zda s nimi rodiče v rámci školní výchovy a vzdělávání spolupracují. 15 pedagogů uvedlo, že s nimi rodiče spolupracují. Většina (36 pedagogů) uvedlo, že s nimi rodiče spolupracují. Většina (36 pedagogů) uvedlo, že spolupracují pouze někteří rodiče. Dle mého názoru se najde ve třídě vždy nějaký žák, jehož rodiče mají jiné přednosti a hodnoty, než výchovu a vzdělání. Nespolupráce se naštěstí ve speciálních školách neobjevuje.



*Graf 12. Spolupracují rodiče se školou?*

Myslím si, že pedagogové jsou v úzkém kontaktu s rodiči. Proto jsem se ptala pedagogů, zda i rodiče vítají a znají přednosti předmětu věcného učení. Většina pedagogů vidí věcné učení jako přínos pro žáka z hlediska praktického a myslí si tudíž, že i rodiče tento předmět vítají. Překvapil mě vysoký počet těch pedagogů, kteří netuší, zda rodiče považují věcné učení za důležitý předmět. Dále jsem předpokládala, že spolupráce rodiny a školy nemusí být vždy na dobré úrovni. Většina pedagogů má ve třídě jak rodiče, kteří pravidelně spolupracují, tak i rodiče, kteří o spolupráci nemají zájem.

## 6.8 Závěr kvantitativního výzkumu

V rámci kvantitativního výzkumu jsem zjišťovala informace od pedagogů vyučujících na základních školách speciálních po celém Jihomoravském kraji. Aktuálním trendem základních škol speciálních je klesající výchovně-vzdělávací úroveň žáků. Do speciálních škol jsou zařazováni žáci se středně těžkým až těžkým postižením. Tento trend jsem si chtěla ověřit i u speciálních pedagogů v Jihomoravském kraji. V úvodní části výzkumu jsem si podle vyjádření pedagogů ověřila, že psychická a fyzická úroveň žáků je opravdu na speciálních školách nižší. Podle pedagogů tvoří třídu žáci převážně s těžkým mentálním postižením a s kombinovanými vadami. Pro pedagoga musí být velice těžké a náročné vzdělávat a vychovávat takto postižené žáky. Výsledkem je, že úroveň výchovně-vzdělávacího je na nižší úrovni, schopnosti a dovednosti žáků směřují spíše k základním a sebeobslužným dovednostem. Z aktuální situace tak vyplývá, že je v současné době kladen velký důraz na výuku věcného učení.

Zajímala jsem se především o názor pedagogů na výuku předmětu věcného učení. Chtěla jsem zjistit, který předmět považují za nejdůležitější pro těžce postižené žáky. Ověřila jsem si, že je opravdu předmět věcné učení z pohledu pedagogů důležitý pro žáky speciálních škol. Pedagogové upřednostňují věcné učení před dalšími předměty jako jsou čtení a psaní pro těžce postižené žáky. V současné době se pedagogové zaměřují na výuku věcného učení, cílem je totiž dosáhnout absolutní soběstačnosti a schopnosti žáka se o sebe postarat sám. Tento trend souvisí s výše zmíněnou klesající úrovní žáků speciálních škol.

Prostřednictvím výzkumu jsem také zjistila, že pedagogové mají málo praktických pomůcek do výuky věcného učení. Většina pedagogů by uvítala nové náměty, úkoly a pomůcky do předmětu věcného učení. Na základě tohoto zjištění jsem se rozhodla vytvořit praktickou příručku, která obsahuje praktické ukázky a pracovní listy do výuky věcného učení. Doufám, že tato příručka pomůže pedagogům v jejich praxi a bude jim dobrým pomocníkem nejen ve výuce věcného učení.

Dále jsem se pedagogů ptala, jak hodnotí spolupráci s rodiči žáků. Většina pedagogů uvedla, že s nimi spolupracují jen někteří rodiče. Myslela jsem si, že výchova a vzdělání postiženého dítěte vyžaduje neustálou spolupráci mezi pedagogy a rodiči. Vždy se však najdou rodiče, kteří upřednostňují jiné hodnoty. Příklad, kdy by rodiče nespolečně pracovali se v rámci mého výzkumu neobjevil. V rámci dobré spolupráce pedagogů s rodiči jsem chtěla

zjistit, zda mají pedagogové zpětnou vazbu v rámci výuky věcného učení od rodičů. Zda rodiče jejich žáků vítají výuku věcného učení. Výsledek výzkumu ukázal, že rodiče vítají výuku věcného učení. Věcné učení pomáhá dětem více se socializovat a být více soběstačné. Tyto činnosti pak nejvíce ocení a uvítají právě rodiče. Dítě získává základní informace, dokáže se lépe orientovat a jeho život se tak stává hodnotnější.

## 7 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Druhý díl empirické části se věnuje menšímu vzorku a to rodičům handicapovaných dětí, které navštěvují základní školu speciální. Zaměřila jsem se na to, jak rodinám změnilo či může změnit věcné učení běžný a praktický život. Zda výuka věcného učení ovlivňuje pozitivně či negativně vývoj postiženého dítěte, i vzhledem ke škole a utváření volného času. Chci zjistit postoje a názory rodičů k výuce věcného učení.

### 7.1 Výzkumný problém a cíle

Výzkumný problém se zaměřuje na rodiče postižených dětí, a týká se především vztahu rodičů k výuce věcného učení, které pomáhá dětem více se zapojovat do společnosti a orientovat se.

Chci se pokusit podkrýt život rodiny s handicapovaným dítětem a zjistit tak, jakým způsobem může ovlivnit věcné učení běžný život rodiny.

### 7.2 Druh výzkumu

Na základě výše stanovených výzkumných problémů a cílů jsem zvolila kvalitativní druh výzkumu. Tato metoda umožňuje osobní kontakt s dotazovanými a zajišťuje přímý a jasný vhled do jejich životní situace. Metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor s rodiči postižených dětí na základní škole speciální. Výhoda rozhovoru spočívá v tom, že jsou předem připravené otázky, ale je zde i možnost flexibilně reagovat na nově vzniklá témata rozhovoru. Prostřednictvím rozhovoru chci zjistit názory rodičů na výuku předmětu věcného učení, zda vidí předmět jako potřebný pro jejich děti do běžného života. Chci také podkrýt a poznat život rodiny s postiženým dítětem.

### 7.3 Výzkumný vzorek

Osloveni byli náhodně tři rodiče žáků základní školy speciální v Kyjově. Ochetni odpovídat na mé otázky byly dvě ženy a jeden muž. Všichni dotazovaní mají dítě na základní škole speciální v Kyjově (MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny). Dvě děti mají diagnostikovanou středně těžkou mentální retardaci a jedno dítě lehkou mentální retardaci. Pro spolupráci s touto školou jsem se rozhodla hlavně z důvodu absolvování dřívějších

odborných praxí, prostřednictvím této školy a jejich pedagogů jsem získala mnoho cenných rad, informací a zkušeností.

**Rodič č. 1, Jan** – muž, dítě je ve 3. třídě ZŠ speciální, dítě navštěvovalo běžnou MŠ, středně těžká mentální retardace, problémová řeč, v rodině je postižení dítěte ojedinělé. Na výchově se podílí s manželkou.

**Rodič č. 2, Petra** – žena, dítě je v 5. třídě ZŠ speciální, dítě navštěvovalo speciální MŠ, středně těžká mentální retardace, přidružené vady, problém s řečí a komunikací, v rodině je postižení ojedinělé. Na výchově se podílí nejvíce p. Petra, pomáhá jí trošku manžel.

**Rodič č. 3, Renata** – žena, dítě je v 6. třídě, dítě navštěvovalo běžnou MŠ, lehká mentální retardace, v rodině je postižení ojedinělé. Na výchově se podílejí oba manželé, babička s dědou.

#### 7.4 Metoda zpracování dat

Informace od rodičů postižených dětí na ZŠ speciální jsem získala **formou polostrukturovaného rozhovoru**. Náhodně jsem oslovila tři rodiče, jejichž děti navštěvují třídy základní školy speciální v Kyjově (MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny).

Jako metodu zpracování dat jsem zvolila kvalitativní metodu zakotvené teorie.

Cílem zakotvené teorie je směřovat k vytvoření nové teorie na základě dat. Zakotvená teorie představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon a následně vytvořila přepisy rozhovorů. Otevřené kódování jsem následně použila na již vytvořené přepisy rozhovorů.

Kódování představuje operace, kterými jsou údaje rozebírány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Cílem je rozbít text na jednotky a těmto jednotkám jsou přidělena jména, se kterými se dále pracuje (Švaříček, Šed'ová, 2007).

#### 7.5 Interpretace výsledků

Výsledkem kvalitativního výzkumu je analytický příběh, který se opírá o následující kategorie. Všechny jména respondentů jsou smyšlená. Zkratka např. J15, znamená počáteční písmeno respondenta a číslo značí řádek v přepsaném rozhovoru (transkripci).

Hledáním společných témat a jejich provázaností vznikly následující témata, která jsou i nadále vzájemně propojena:

- Beznaděj se mění v naděj
- Škola základ života
- Věcné učení pomocníkem
- Kdo si hraje nezlobí

### 7.5.1 Beznaděj se mění v naděj

Pro kategorii byly určující následující kódy: (J6) zrovna my, (P4) přizpůsobení, (R4) váhání

Kategorie Beznaděj se mění v naděj poukazuje především na úplné začátky života rodičů s postiženým dítětem. Hledá a vyzdvihuje prvky věcného učení v počátcích života s handicapovaným dítětem, které mohou ovlivnit další vývoj jedince.

Ve všech výpovědích jsou patrné prvky věcného učení. Respondenti mluvili o těžkých začátcích a vůbec si neuvědomovali, že právě věcné učení bylo prvním, které ve svém životě využili. Bez základů věcného učení by totiž nemohl být člověk společenským jedincem a nemohl by se dále vzdělávat.

Pan Jan mluví o synově středně těžké mentální retardaci a problematické řeči. (J5): „...v rodině žádné jiné postižení není. Nechápu...“ zamýšlí se, přemýšlí a následně pokračuje. (J6): „No, proč to potkalo zrovna nás. Člověk si nepředstavoval, že by se to mohlo týkat zrovna jeho.“ celá situace je pro rodinu těžká (J6): „jaksi těžší a komplikovanější.“ Péče o postižené dítě je dle pana Jana (J7): „...už takový stereotyp. Museli jsme se to dlouho učit.“ K prvním postřehům postiženého syna docházelo v orientaci kolem sebe, poznával okolní svět, (J7): „...nejdříve příbuzné, pak věci v domácnosti.“ Je proto zřejmé, že rodině pomohly právě základy věcného učení. V současné době již Jan mluví o zvládnuté situaci (J8): „Většinu věcí se snažíme dělat a zajistit sami.“

U všech respondentů byly vysledovány počáteční prvky věcného učení při osvojování dovedností. Věcné učení dokáže děti více zapojit do společnosti a vybavit je základními informacemi potřebnými k zvládnání např. hygienických a stravovacích návyků.



Výjimkou není ani paní Petra, která mluví taktéž o počátečním pocitu úzkosti a beznaděje. (P3): „...*individuální přístup hned od začátku.*“ V rodině nastal kolotoč zvykání a vytváření nových návyků hned od mateřské školy. Z výpovědi jsou zřejmé základy věcného učení. (P4): „...*no na celý režim, školy a učitelky. Museli jsme celý den přizpůsobit.....*“ vyrovnání se s diagnózou syna nebylo lehké, převážně mluví Petra o velmi těžkých chvílích. (P6): „*Bylo to pro nás zpočátku velmi těžké. Nedokázali jsme se s tím smířit.*“ Následně pak opět dochází k pozitivnějšímu myšlení rodiny Petry. Musí se vzchopit a být synovi oporou. (P6): „...*já jsem to zvládla dřív.....musela jsem makat, a přiznám se, že jsem ani neměla čas nad ničím přemýšlet,.....to tak šlo dál.*“ V současné době má rodina (P7): „*celý systém zaběhlý*“, ale jedním dechem a se spokojeným úsměvem na rtech dodává (P7): „*bylo to opravdu těžké, fuj...*“

Postižení syna další respondentky není tak závažné, jedná se o lehkou mentální retardaci, avšak začátky byly stejné jako v předchozích situacích. (R4) „...*zpočátku jsme váhali.*“, (R6): „...*zpočátku jsme nechápali, proč se to stalo zrovna nám. ....ty začátky jsme viděla černější.*“ Všechno zpočátku vypadá mnohem hůř a rodina se vyrovnává s počátečním šokem. Celá situace souvisí s tím, že paní Renata má vzdělání v oblasti pedagogiky a ihned došlo u jejího syna k rozvoji základních dovedností a znalostí. S odstupem času, ale dodává paní Renata (R6): „*Ondra na tom není zase tak špatně.*“ (R7): „*Ondra už teď zvládne být doma sám.*“

### 7.5.2 Škola základ života

Kódy charakterizující tuto kategorii: (J19) skvělá učitelka, (P18) bližší, intimnější, (R17) kamarádky

V této kategorii chci vyzdvihnout především funkci a důležitost školy v rámci výuky věcného učení. Poukázat chci na výhody věcného učení v období školní docházky.

Z vlastní zkušenosti vím, že většinou si rodiče spolupráci se školou chválí. Díky odborným praxím na speciální škole jsem mohla vypořádat především kladné vztahy mezi školou a rodiči. Z výpovědí je jasné, že právě škola dá předmětu věcné učení jiný směr. Z pohledu rodičů je největší výhodou především kontakt s vrstevníky, dochází k lepší socializaci a také se učí dalším novým, složitějším schopnostem a dovednostem. První stupeň základní školy speciální je dle mého názoru nejvhodnější doba pro rozvoj věcného

učení. Je však důležitá i navazující spolupráce rodičů. Postižené dítě tak v tomto období dostává největší šanci se rozvíjet.

Nejdříve jsem se zajímala o to, jak funguje spolupráce se školou. Z výpovědí respondentů se potvrzují mé poznatky z praxe. (J19): *„Paní učitelka má pět hvězdiček (smích). ....člověk na pravém místě. Nemůžu říct nic jiného, než že je komunikace zcela pozitivní.“* Úplně první školní začátky charakterizuje Jan takto: (J9): *„asi půl roku tady bývala manželka, ....do té doby, než si paní učitelka i Pavel zvykli.“* Škola pokračuje ve zdokonalování žáků v rámci výuky věcného učení. Rodiče vidí přednosti především (J9): *„v kontaktu s vrstevníky a novým způsobem života.“* Děti se učí novým dovednostem (J9): *„z oblasti přírody a lidí kolem sebe“.* Netušila jsem, že škola v rámci dobré spolupráce nabízí možnost rodičům být ve výuce s dítětem. Záleží na postižení dítěte, ale zpravidla se možnost rodiče ve výuce osvědčila. V případě těžkého postižení dítěte, rodič pomáhá převážně s hygienou a stravovacími návyky. Myslím si, že informace mezi školou a rodinou jsou pravidelně předávány (J20): *„hmm, každý den vlastně“* a to především ústní formou. Rodiče se snaží se školou dobře vycházet a účastní se také různých školních akcí (J24): *„... většinou je to na konci toho roku, nějaký ten den děti jak bývá, pak kina. Když jsou nějaké ty akce, tak se účastníme. Většinou ale manželka.“*

Jinou možnost měla maminka syna v 5. třídě, která popisuje úplné začátky ve škole: (P16): *„....se mnou syn pracovat nechce, jsme pořád spolu a když jsem s ním ve třídě, tak nechce pracovat....Beru ho jako školáka a ve škole přece rodiče nejsou.“* Spolupráci s pedagogy si nemůže vynachválit, považuje vzájemnou spolupráci za (P18): *„...bližší než u zdravých dětí, je to takové více intimnější.“* Vztah je opravdu kamarádský, mezi pedagogem a rodiči převažuje tykání a charakteristika paní učitelky z úst rodičů zní. (P18): *„třídní učitelka je úžasná, velice se dětem věnuje a má je ráda.“* Rodiče jsou pedagogům vděční (P18): *„...naučila našeho syna spoustu nových věcí, ty říkanky a pohybové aktivity..“* a veškerou ochotu jim vrací prostřednictvím (P24): *„...školy v přírodě. Kdy spíše pomáhám paní učitelce s péčí o děti, nejen o vlastní. Tam je každá ruka dobrá.“*

Maminka Renata taktéž netrávila čas ve výuce s vlastním synem (R15): *„Ne ne netrávila, ...došli jsme s paní učitelkou na to, že vlastně..hmm...jsem v té třídě, tak tu výuku narušuji.“* Syn má lehčí postižení a proto je pro něj maminka spíše brzdou. Syn se nedokázal soustředit na výuku. (R11): *„Hlavně v začátcích nám pomáhalo právě věcné učení.“* Díky kterému se její syn naučil (R11): *„orientovat se a poznávat svět kolem sebe.“*

Další pochvalu dostává i paní učitelka (R17): „...nemůžu si stěžovat, já bych řekla, že je až kamarádká...jsou to moje kamarádky. Mají velice dobrý vztah k Ondrovi a vážím si jich za to, co pro naši rodinu udělaly.“ Na oplátku vypomáhá na školních akcích (R21): „...kolové závody, dětský bazárek, dvakrát do roka dílničky, pak tu bývají vánoční besídky.“ A právě veškeré mimoškolní akce jsou nejvhodnější formou pro výuku věcného učení. Nejlépe názorné ukázky a nenásilná forma výuky přiměje žáky k získání nových dovedností a schopností v rámci výuky věcného učení.

### 7.5.3 Věcné učení pomocníkem

Pro tuto kategorii byly určující kódy: (J13) důležitost, (P10) praktické věci, (R11) rozvoj

V rámci této kategorie jsem chtěla získat informace od rodičů, které se týkají výuky věcného učení. Chtěla jsem poznat názor rodičů na tento praktický předmět a zda ho vůbec rodiče považují za důležitý pro jejich postižené dítě. Jak moc předmět vítají a nebo upřednostňují jiné výukové předměty? Samozřejmě k důležitým předmětům byly jmenovány ještě čtení spolu se psaním, ale potěšilo mě, že rodiče ihned za těmito předměty jmenovali věcné učení. Určitě tato situace souvisí se schopnostmi jejich dětí. Základní prvky věcného učení již zvládly a dostávají se tak na další a složitější úroveň vzdělávání. Setkávám se s pozitivním vnímáním výuky věcného učení a označením „velké plus“ do života postiženého dítěte. Rodiče získávají pocit, že nejsou jejich děti odstrčeni a vnímají tak společenské dění.

Pan Jan odpovídá na otázku nejdůležitějšího předmětu: (J11): „...ted' rychle ani nevím.“ Dala jsem mu proto na výběr z několika předmětů a Jan přemýšlí a nakonec vybírá (J12): „tak asi výuku čtení“. Ke zdůvodnění tohoto výběru dodává (J12): „Je důležité, aby si nějaké ty cedulky a pokyny přečetl. Všude jsou různé nápisy, tak asi proto.“ I přesto, že pan Jan vybral jako nejdůležitější výuku čtení, zeptala jsem se konkrétně i na výuku věcného učení. Jestli považuje tento předmět za důležitý do praktického života postiženého žáka. Jan následně k předmětu říká: (J13): „...to určitě, ale možná bych ho dal jako důležitý spolu se čtením. Ono pro ty postižené děcka je dobré všechno, co se aspoň trochu naučí.“ Jan začíná rázem váhat a dodává: (J14): „...spojuje dřívější vlastivědu, přírodovědu a prvouku, že?“ Věcné učení je hlavně učení pro život, dítě získává spoustu zkušeností a vědomostí, které si rodiče zrovna ani neuvědomují. Věcné učení probíhá na různých místech a může být propojeno i s dalšími předměty.

Stejně tak i paní Petra se nedokáže rozhodnout pro jeden nejdůležitější předmět. (P10): „...každý předmět je pro mého syna důležitý. Každý ho totiž něčím obohatí a rozvíjí. Vyjmenovala bych např. čtení, psaní a to učení hmm, no praktické věci.....“ Petra si nedokázala vzpomenout na název toho praktického předmětu. Po vyslovení „věcné učení“ Petra zvolává: (P11): „Ježiši, uplně mě to vypadlo.(smích)“ Následně se bavíme pouze o věcném učení a Petra věcné učení charakterizuje dále: (P12): „ ...dokáží se pak lépe orientovat a jsou jakoby více ve společnosti.“ Je zřejmé, že rodiče výuku věcného učení vítají a oceňují usilovnou práci pedagogů.

Paní Renata chrlí nejdůležitější předměty (R10): „Tak to bych dala na první příčky určitě psaní, pak čtení s věcným učení.“ V rámci praktických dovedností chválí nejvíce věcné učení (R11): „...rozvíjí syna po všech stránkách a jakoby se lépe zapojoval do společnosti, je více orientovaný.“ Veškeré kompetence však přenechává škole, rodiče mají vůči škole velkou důvěru. Snažila jsem se prosadit zařazení většího počtu hodin věcného učení do rozvrhu. (R12): „ Hmm, tak to nevím, ale škola to má snad dobře promyšlené, né?“ U dítěte s lehčím postižením není tak výrazná potřeba výuky věcného učení. Dítě se pomaleji naučí všem dovednostem. Věcné učení ocení nejvíce rodiny, které mají těžce postižené dítě často i s přidruženými vadami. V těchto případech pak dostává výuka věcného učení ten správný smysl.

#### 7.5.4 Kdo si hraje nezlobí

(J21) nepočítáme, nepíšeme, (P23) řádění, (R20) nálada: To jsou kódy charakteristické pro kategorii – Kdo si hraje nezlobí.

Zajímalo mě, zda dokáže předmět věcné učení ovlivnit volný čas dítěte. Jakým způsobem dokáže ovlivnit věcné učení činnosti a aktivity v mimoškolním čase. Jak vlastně vypadá takový volný čas postiženého dítěte? Uplatňuje dítě již získané dovednosti i mimo školu? Je ve volném čase dítě dále vzděláváno, ať už v oblasti věcného učení nebo dalších výukových předmětů.

Ve všech případech nechávají rodiče obecné školní povinnosti pouze na školní vyučování. Z výpovědí je patrné, že dětem dopřávají odpočinek a relaxaci. Z rozhovorů je zřejmé, že si rodiče neuvědomují přesah věcného učení i mimo školu. V současné době však převládá u dětí zájem o televizi a seriály. Děti u sledování televize zároveň relaxují, nabírají nové síly a především se také vzdělávají. Věcné učení zasahuje do jakékoliv

činnosti dítěte, doprovází ho, jak při pohybových aktivitách venku, tak i při sledování televize dochází k rozvoji jeho znalostí.

Na otázku, zda se rodiče se synem učí i ve volném čase Jan odpovídá: (J21): „*Akorát třeba to, co mají v sešitě, vymalovávání obrázků.*“ Již zde jsou zřejmé úkoly právě z předmětu věcného učení. Rodiče si jen neuvědomují, že takový úkol souvisí s věcným učením. U postižených dětí je nutné dodržovat pravidelný a přesný režim dne. Jakákoliv jiná situace může dítě rozladit. (J21): „*On má takový svůj zažitý program.*“ Vyplnění volného času znamená u syna pana Jana (J23): „*...dívá se na telku, no a všechno jde tak nějak dokola.*“

Stejně tak i syn paní Petry (P22): „*...syn se mnou nechce pracovat, doma se s ním proto neučím.*“ Paní Petra se však za chvíli přiznává (P22): „*...spíš ani nechcu, aby se doma věnoval nějakému učení. Nechávám ho spíš odpočívát.*“ Zajímalo mě, jak vlastně vyplňuje volný čas Petřin postižený syn. (P23): „*...hraje na všechny možné hudební nástroje. To je potom rachot (smích)*“, zároveň také dodává, že při pěkném počasí (P23): „*vyrazíme ven na kole nebo na koloběžkách.*“ Z výpovědi můžeme rozpoznat také prvky věcného učení. I při jízdě na kole se zdokonaluje např. orientace postiženého žáka, dokáže poznat známé lidi, musí se umět přizpůsobit a znát denní režim.

(R19): „*Musí mít na to učení náladu.*“ Říká paní Renata, která jako jediná dokáže syna přemluvit k učení i ve volném čase. Spíše to neřeší a nechává to na synovi a jeho náladách. Se smíchem jmenuje synovi nejoblíbenější činnosti: (R20): „*Nóó, tak určitě vede televize (seriály), dále pak rád maluje.*“ Syn však nezůstává pouze doma, ale rád (R20): „*chodí s děčkama u baráku ven a hrají různé hry. Baví ho nejvíc asi fotbal.*“

## 7.6 Závěr kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum se zaměřuje na rodiče handicapovaných dětí a jejich vztah k věcnému učení. Výzkum se snaží podkrýt život rodiny s handicapovaným dítětem ve vztahu k věcnému učení.

Především začátky nebyly pro rodiče vůbec jednoduché. Vysledovat můžeme i neschopnost a nevyrovnanost rodičů. V těchto případech je důležité využít pomoci odborníků a začít dítě vzdělávat a vychovávat bez předsudků a ukvapených závěrů. Prvky věcného učení můžeme vysledovat už v počátcích narození postiženého dítěte. Dítě bylo

vedeno k určitým návykům a zásadám. Věcné učení sahá i do oblasti orientace v blízkém prostředí, hygienických návyků a rozvoje rozumových schopností.

Vysledován byl i pozitivní vztah a spolupráce se školou. Skutečnost přináší pro mě nové poznatky. Netušila jsem, že rodiče mají možnost být účastni výchovně-vzdělávacího procesu s dítětem. Této možnosti však rodiče využívají nejvíce zpočátku školní docházky. Vliv školy na dítě s sebou nese i další výhody pro výuku věcného učení. Vysledovány byly především výhody: kontakt s vrstevníky, lepší míra socializace a dokonalejší poznání světa kolem sebe. Potěšením pro mě zejména bylo, že rodiče vyjmenovávají k důležitým předmětům právě i věcné učení. Vedle předmětů čtení a psaní, mluví i o věcném učení. Nutno podotknout, že rodiče často nevědí, že určitá dovednost spadá do kategorie věcného učení. Od počátku rodiče mluví o praktických dovednostech a domácích vzdělávacích aktivitách, ale absolutně si neuvědomují, že veškeré tyto činnosti jsou obsahem předmětu věcného učení. Na základě vyjádření rodičů přiřazují věcnému učení důležitou úlohu v životě handicapovaného dítěte. Dítě je lépe socializováno a rodiče v rámci školy vítají především výuku v kolektivu vrstevníků.

Věcné učení naučí děti lépe se orientovat ve společnosti a poznávat veškerý život kolem sebe. Cílem věcného učení je dosáhnout u dítěte co největší míry samostatnosti a soběstačnosti.

Způsobů, jakými dokáže věcné učení ovlivnit volný čas, je několik. Opět jsem došla ke zjištění, že si rodiče absolutně neuvědomují kam až věcné učení sahá. Obecně rodiče přiznávají, že jejich děti doma nevedou k další výchovné či vzdělávací činnosti. Dle vyjádření rodičů tráví děti nejčastěji volný čas u televize. Rodiče si však neuvědomují působnost věcného učení i v oblasti mediálních prostředků. Existují pořady, dokumenty a programy pro děti, které je dokáží obohatit o další cenné informace a děti vzdělávají. Stejně tak i pohybové aktivity můžeme zařadit do věcného učení. Prostřednictvím těchto aktivit je dítě vzděláváno hned v několika dalších oblastech (rozvoj orientace, podpora bezpečnosti, utváření denního režimu, rozmanitost přírody, atd.)

Ve všech kategoriích se vyskytují prvky či propojenost dějů s věcným učení. Aniž by to rodiče tušili, mají především věcné učení na pomyslném prvním místě. Je to jediný předmět, který se v současné době stává stále důležitějším a to nejen pro postižené žáky. Veškerá aktivita a úsilí rodičů směřuje především k zvládnutí praktických či

sebeobslužných činností. Často jsou postižení žáci odkázáni pouze na výuku věcného učení a s tím spojenou smyslovou výchovou. Věcné učení je nejdůležitější pro žáky s těžšími formami postižení. Právě v těchto případech dostává věcné učení největší smysl.

### **III. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 8 PRAKTICKÁ PŘÍRUČKA

Ve výzkumné části jsem také zjišťovala, zda mají pedagogové dostatek učebního materiálu do výuky věcného učení. Výsledky ukázaly, že jsou pedagogové odkázáni na výrobu vlastních pracovních pomůcek. Pedagogové vítají jakoukoliv pomoc, která by jim pomohla zkvalitnit a zpestřit výuku věcného učení. Rozhodla jsem se proto vytvořit praktickou příručku, která obsahuje náměty a pracovní listy.

Praktická příručka se skládá ze tří částí. První část obsahuje říkanky, básničky pro rozvoj motoriky celého těla. Říkanky jsou výbornou motivací pro následující práci žáka. Nenáročnou formou jsou žáci vedeni k pohybu a myšlení. Druhou část tvoří náměty na hry pro rozvoj sluchového vnímání. U žáků základních škol speciálních je velmi důležité rozvíjet smyslové vnímání. Žáci se prostřednictvím zábavných her učí různým dovednostem. Nejrozsáhlejší třetí část je složena z pracovních listů, které mohou pedagogové taktéž využít v hodinách věcného učení. Pracovní listy jsou seskládány dle Školního vzdělávacího programu – MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny. Dle očekávaných výstupů školy jsem vytvořila barevné, zábavné, tvořivé pracovní listy.

Veškeré činnosti uvedené v praktické příručce se dají využít v hodinách věcného učení. Doufám, že praktická příručka bude dobrým pomocníkem pro všechny učitele, vychovatele, speciální pedagogy a také rodiče.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala výukou předmětu věcného učení na základních školách speciálních. V současné době je věcné učení považováno, za jeden z nejdůležitějších předmětů především pro handicapované děti.

Nejdříve jsem charakterizovala žáka s mentální retardací a dále jsem se zabývala vzděláváním takto postižených dětí. Podrobněji jsem popsala vlastnosti a charakteristiky základní školy speciální, kterou navštěvují žáci s mentálním postižením. Uvedla jsem také aktuální trendy ve speciálním školství ve světě. Obecně jsem shrnula Rámcový vzdělávací program a podrobněji jsem se zabývala Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální. Stejně tak jsem popsala základní informace o Školním vzdělávacím programu a následně jsem konkrétní Školní vzdělávací program MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny analyzovala. V teoretické části jsem dále objasnila základní terminologii spojenou s předmětem - věcné učení. Věcné učení jsem rozebrala dle jednotlivých ročníků konkrétního školního vzdělávacího programu. Zmínila jsem se také o důležitosti smyslového vnímání. Na závěr jsem vymezila základní charakteristiku pomůcek do výuky věcného učení.

V empirické části jsem použila smíšený výzkum. V rámci kvantitativního výzkumu jsem pomocí dotazníku pro speciální pedagogy mapovala stav a situaci v rámci výuky předmětu věcného učení. Anonymní dotazníky jsem rozeslala do všech základních škol speciálních v celém Jihomoravském kraji. Především jsem si ověřila, že předmět věcné učení považují pedagogové za důležitý a uvítají i další pomůcky do výuky předmětu. Rozhovor se třemi rodiči, kteří mají děti na základní škole speciální, tvořil část výzkumu kvalitativního. Cílem bylo oslovit rodiče a zjistit jejich postoje a důležitost předmětu věcného učení. Poodkryla jsem vliv věcného učení na běžný život rodiny s handicapovaným dítětem.

Cílem diplomové práce bylo především zaměřit se na aktuální trendy ve výuce věcného učení. Zjistit jsem chtěla názory a postoje pedagogů a rodičů handicapovaných dětí. Diplomová práce uzavírá mou trilogii důležitých výukových předmětů pro handicapované žáky. Již dříve jsem psala o metodice psaní a o metodice čtení na základních školách speciálních. Vždy bylo mým hlavním cílem, aby práce byla přínosná

především do praxe. Proto jsem k diplomové práci vytvořila Praktickou příručku, která může být velkým pomocníkem všem, kteří pracují nejen s postiženými dětmi.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press, 2006, ISBN 80-251-0977-1.
- [2] BLAŽKOVÁ, Božena, TEPLÁ, Marta. *Věcné učení na nižším stupni pomocné školy: metodická příručka*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-88-4.
- [3] BRYCHNÁČOVÁ, Eva. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. Praha: VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.
- [4] KAUFFMANN, James M., HUNG, Li-Yu. *Current Opinion in Psychiatry*. 2009, č. 22, str. 452-456.
- [5] ČERNÁ, Marie. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- [6] KUBÍČE, Jiří, NETUŠIL, Radovan. *Učíme se pro život 2a*. 2. vydání. Praha: Scientia, 1999. ISBN 80-7183-186-7.
- [7] KUBÍČE, Jiří, NETUŠIL, Radovan. *Učíme se pro život 2b*. 2. vydání. Praha: Scientia, 1999. ISBN 80-7183-187-5.
- [8] MATEŘSKÁ ŠKOLA A ZÁKLADNÍ ŠKOLA, KYJOV, ZA HUMNY 3304. *Školní vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. Kyjov: 2011.
- [9] MONATOVÁ, Lili. *Speciální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210.
- [10] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- [11] POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.
- [12] POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
- [13] RUBINŠTEJNOVÁ, Susanna, Jakovlevna. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. 2. vydání. Praha: SPN, 1973. ISBN 14-463-76.
- [14] SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vydání. Praha: SPN, 1980.

- [15] ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 3.vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- [16] ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [17] VALENTA, Milan, KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Psychopedie. Kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8.
- [18] VALENTA, Milan. *Psychopedie, teoretické základy a metodika*. 2. vydání. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-063-5.
- [19] VEBEROVÁ, Eva, ŠEDIVÁ, Eva. *Náš svět*. Praha: Albatros, 1989. ISBN 13-918-89.
- [20] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.
- [21] ŽAROSKÁ, Eliška. *Metodika rozvoje čtenářských dovedností na základní škole speciální*. Zlín: UTB, 2010.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MR MENTÁLNÍ RETARDACE

ŠVP ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

## SEZNAM TABULEK

TABULKA 1 – NEJČASTĚJŠÍ POMŮCKY PŘI VÝUCE VĚCNÉHO UČENÍ.....	49
--	----

**SEZNAM GRAFŮ**

GRAF 1. JSTE PLNĚ KVALIFIKOVANÝ PRACOVNÍK?.....	41
GRAF 2. JAK DLOUHO TRVÁ VAŠE PEDAGOGICKÁ PRAXE?.....	42
GRAF 3. VE TŘÍDĚ JSOU ŽÁCI PŘEVÁŽNĚ S POSTIŽENÍM.....	43
GRAF 4. NÁZOR PEDAGOGŮ NA KLESAJÍCÍ ÚROVEŇ ŽÁKŮ ZŠ SPECIÁLNÍCH.....	44
GRAF 5. POVAŽUJETE PŘEDMĚT VĚCNÉ UČENÍ ZA DŮLEŽITÝ?.....	45
GRAF 6. ZA NEJDŮLEŽITĚJŠÍ PŘEDMĚT PRO ŽÁKY SE STŘEDNĚ TĚŽKOU MR POVAŽUJETE? .....	46
GRAF 7. NEJDŮLEŽITĚJŠÍ PŘEDMĚT DO BĚŽNÉHO ŽIVOTA PRO POSTIŽENÉHO ŽÁKA .....	46
GRAF 8. JE TŘEBA ZAŘADIT DO ROZVRHU VÍCE HODIN PŘEDMĚTU VĚCNÉHO UČENÍ?.....	47
GRAF 9. MÁTE DO VÝUKY VĚCNÉHO UČENÍ DOSTATEK UČEBNÍHO MATERIÁLU? .....	48
GRAF 10. BUDE PŘÍNOSEM VYTVOŘENÍ NOVÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ DO VÝUKY VĚCNÉHO UČENÍ.....	49
GRAF 11. VÍTAJÍ RODIČE VÝUKU VĚCNÉHO UČENÍ?.....	50
GRAF 12. SPOLUPRACUJÍ RODIČE SE ŠKOLOU?.....	51



## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I – Dotazník pro pedagogy speciálních škol v Jihomoravském kraji.

Příloha P II – Rozhovor s rodičem č. 2 - Petra

Zvláštní příloha – Praktická příručka - sbírka praktických úkolů a pracovních listů do výuky předmětu věcné učení.

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY SPECIÁLNÍCH ŠKOL V JIHOMORAVSKÉM KRAJI**

Vážená respondentko, vážený respondente,

jmenuji se Eliška Žaroská a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího studia Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně – fakulty humanitních studií, oboru sociální pedagogika. Součástí mé diplomové práce na téma – *Aktuální trendy ve výuce věcného učení na základní škole speciální* je i výzkum zaměřený na hodnocení výuky předmětu věcné učení pedagogů. Tímto prosím pedagogy na základní škole speciální o vyplnění krátkého dotazníku.

Tento dotazník je zcela anonymní a veškerá data budou využita pouze pro účely mé diplomové práce.

Předem Vám moc děkuji za vyplnění dotazníku a za Váš čas.

Eliška Žaroská

*Odpověď zakřížkujte.*

**1. Jste plně kvalifikovaný pracovník (speciální pedagog)?**

ANO       NE

**2. Jak dlouho trvá Vaše pedagogická praxe?**

méně než 5 let       5 – 10 let       více než 10 let

**3. Ve Vaší třídě jsou žáci převážně:**

se středně těžkou mentální retardací       s těžkou mentální retardací  
 s kombinovanou vadou       s jinou vadou, uveďte: .....

**4. Myslíte si, že psychická i fyzická úroveň žáků ve speciálních školách stále klesá?**

ANO       SPÍŠE ANO       SPÍŠE NE       NE

**5. Považujete předmět věcné učení za důležitý?**

ANO       SPÍŠE ANO       SPÍŠE NE       NE

**6. Za nejdůležitější pro žáky se středně těžkou mentální retardací považujete:**

- výuku čtení       výuku psaní       výuku věcného učení

**7. Nejdůležitějším předmětem pro žáky speciální školy do běžného (praktického) života je:**

- čtení       psaní       věcné učení

**8. Myslíte si, že je třeba zařadit do rozvrhu více hodin předmětu věcné učení?**

- ANO       NE       NEVÍM

**9. Máte k předmětu věcné učení dostatek učebního materiálu (pomůcek, metodických listů)?**

- ANO       MÁM JIŽ VYROBENÉ VLASTNÍ       CHYBÍ MI

**10. Které metodické pomůcky využíváte k výuce věcného učení nejčastěji a nejraději?**

1. ....
2. ....
3. ....

**11. Bylo by pro Vás přínosem vytvoření nových metodických listů, které byste mohli využít v předmětu věcné učení?**

- ANO       NE       NEVÍM

**12. Myslíte si, že rodiče žáků speciální školy (se středně těžkou mentální retardací či s kombinovanými vadami) vítají výuku věcného učení?**

- ANO       NE       NEVÍM

**13. Spolupracují s Vámi rodiče dětí v rámci nácviku a rozvoje dovedností?**

- ANO, spolupráce je dobrá       spolupracují jen někteří       nespolupracují vůbec

## **PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S RODIČEM Č. 2 - PETRA**

### **Rozhovor s rodičem č. 2 - Petra**

Datum a čas uskutečnění rozhovoru: 17. 3. 2012 (od 8:20 hodin)

Místo: MŠ a ZŠ, Kyjov, Za Humny, volný kabinet třídní učitelky

**T: Než začneme, souhlasíte s tím, že tento rozhovor budu natáčet a následně ho budu prezentovat ve své diplomové práci?**

P1: Ano, určitě, šak tak jsme se domlouvali ☺

**T: Nejdříve bych se chtěla zeptat, do které třídy základní školy speciální chodí Vaše dítě?**

P2: Můj syn navštěvuje 5 třídu základní školy speciální, je u paní učitelky Pokorné.

**T: Navštěvoval Váš syn dříve i mateřskou školu?**

P3: Ano, navštěvoval tady ve škole speciální mateřskou školu. Potřeboval individuální přístup hned od začátku. A myslím si, že to bylo nejlepší řešení všichni jsme si stačili pěkně zvyknout.

**T: Zvyknout na co?**

P4: No na celý ten režim, školu a učitelky. Museli jsme celý den přizpůsobit vození do školy a tak pro nás nástup do školy nebyl tak problematický.

**T: Můžu se zeptat o jaké postižení Vašeho dítěte se jedná?**

P5: Jistě, můj syn má středně těžkou mentální retardaci a k tomu přidružené vady. Problematická je u nás řeč a komunikace. Teď trošku začaly problémy se zrakem, ale snad to nebude tak vážné.

**T: Je u Vás v rodině handicap ojedinělý nebo vyskytuje se v rodině ještě nějaké postižení?**

P6: Žádné jiné postižení v rodině nemáme. Syn je v rodině první s nějakým postižením. Bylo to pro nás zpočátku velmi těžké. Nedokázali jsme se s tím smířit. Já teda trošku dřív jsem to zvládla, ale manželovi a rodičům to trvalo dýl. Já jsem prostě musela makat a přiznám se, že jsem ani neměla čas nad ničím přemýšlet. Prostě to tak šlo dál.....

**T: Kdo Vám nejvíce pomáhá s výchovou a péčí o Vaše dítě? Máte i nějakou asistentku?**

P7: Nejvíce asi já, ale samozřejmě mi pomáhá manžel. Asistentku nemáme a ani nepotřebujeme, zatím vše zvládáme sami, doufám, že to tak bude i nadále (smích). Teď už máme celý systém zaběhlý. Kdyby mě někdo nabídl asistentku hned v počátcích – neváhala bych. Bylo to opravdu těžké, fuj....

**T: A jedna taková záludná otázka, myslíte si Vy osobně, že úroveň žáků na základních školách speciálních klesá. Jestli jsou jejich fyzické i psychické dovednosti na nižší úrovni?**

P8: Myslím, že úroveň žáků klesá. Když to vezmu podle mojeho syna. To učivo je lehčí a učí se všechno mnohem dýl. I když já to teda vidím pouze ze svého pohledu. To by spíš měli posoudit pedagogové nebo někdo jiný.

**T: Ne, ne, ne to je v pořádku, na to se Vás ptám.**

P9: Jsme tady s maminama celkem ve styku a fakt máme všechny těžce postižené děti. Ty by absolutně nemohly být v kolektivu běžné školy. Jsme rádi, že něco takového funguje a my se cítíme určitě líp, když víme, že naše děcka někam patří.

**T: Jaký předmět považujete za nejdůležitější pro vaše dítě?**

P10: Já myslím, že každý předmět je pro mého syna důležitý. Každý ho totiž něčím obohatí a rozvíjí. Vyjmenovala bych např. čtení, psaní a to učení hmm, no praktické věci.... Nemůžu si teď vzpomenout

**T: Nemyslíte věcné učení?**

P11: Jo, ano. Ježiši, úplně mě to vypadlo. (smích) Jo tak to si myslím, že jsou nejdůležitější předměty, i když daleko v učivu se naše děti nedostanou, ale i troška je k něčemu dobrá.

**T: A tak úplně konkrétně třeba předmět věcné učení považujete za důležitý i do běžného praktického života dítěte?**

P12: Rozhodně ano, je to jeden z nejdůležitějších předmětů, které jsem uvedla. Myslím si, že věcné učení pomáhá postiženým žáků v běžném životě. Dokáží se pak lépe orientovat a jsou jakoby více ve společnosti. Nejsou nikde na okraji. A je to určitá pomoc i pro nás

doma. Až my ho učíme různým návykům a dovednostem, ale škola mu tyto naučené situace a dovednosti pomůže vypilovat.

**T: Souhlasila byste s rozšířením rozvrhu o výuku věcného učení?**

P13: Jé, asi ne. Já myslím, že jaký je rozvrh teď, tak je to správně. To všechno dělají odborníci a oni ví jak na to. To si netroufnu jim do toho fušovat. (smích)

**T: Myslíte si, že ostatní rodiče vítají výuku věcného učení?**

P14: Tak to nevím, teď jste mě dostala. Já jsem nad tím nikdy nepřemýšlela. Fakt nevím, asi se někoho zeptám (smích). Bude to naše první téma dole s maminama. Zeptám se jich na názor.

**T: Znáte vůbec školní vzdělávací program?**

P15: Zním, ale nepamatuji si ho. Dokonce mám možná i kopii doma. Vlastně kdykoliv do něj můžu nahlédnout.

**T: Trávíte nějaký čas ve výuce s Vaším dítětem? Byla Vám tato možnost nabídnuta?**

P16: Ne, ne, nebylo mi to nabídnuto a ani bych nechtěla. Protože se mnou syn pracovat nechce, jsme pořád spolu a když jsem s ním ve třídě tak nechce pracovat, ale jakmile odejdu tak pracuje sám. Beru ho jako školáka a ve škole přece rodiče nejsou.

**T: Kromě školy spolupracujete ještě s nějakými organizacemi či specialisty? Co ještě pravidelně navštěvujete?**

P17: Jo jo, pravidelně navštěvujeme psychologa a chodíme na logopedii. Moc ho nechcu zatěžovat různými návštěvami. Ono vykolejení z jeho režimu není jednoduché. Je pak vždycky nervózní a nedokáže se soustředit. Hodně jsme toho pochodili v dětství, tak teď už jen na nejnútnejší kontroly.

**T: Jaká je mezi Vámi a pedagogem komunikace? Jak by jste ji ohodnotila?**

P18: Je to bližší, je to bližší než u zdravých dětí. Je to takové více intimnější. S některými si dokonce i tykáme. Třídní učitelka je úžasná, velice se dětem věnuje a má je ráda. Naučila našeho syna spoustu nových věcí, ty říkanky a pohybové aktivity, které teď ovládá, je to super. Přijdou mi tady ty vztahy vřelejší. Snad se nepletu, je to z mojího pohledu.

**R: Jak často se s učitelkou setkáváte?**

P19: S paní učitelkou se vidím každý den. Vozím syna do školy jen já, takže ta komunikace probíhá jen mezi námi, jsem víc v obraze než manžel. (smích)

**T: Jsou Vám pravidelně podávány zprávy o Vašem dítěti? Jak často? Jakou formou?**

P20: Ohledně vyučování a výchovy jsou mi dávány informace prostřednictvím rodičovského sdružení plus deníček. A jinak jak jsem říkala jsme spolu v každodenním kontaktu. Komunikace je většinou s učitelkou ústní formou. Každý den je vlastně nějaká informace.

**T: Musíte si o informace říct sami?**

P21: Informace o synovi jsou mi sdělovány automaticky, nikdy si o ně nemusím říkat.

**T: Kolik času věnujete Vašemu synovi ve volném čase z hlediska vzdělávání? Jak probíhá příprava Vašeho dítěte do školy?**

P22: Jak už jsem říkala, syn se mnou nechce pracovat, doma se s ním proto neučím. Učí se jen ve škole. Doma příprava do školy prostě neprobíhá. Někdy teda má náladu a malujeme, ale spíš ani nechcu, aby se zase doma věnoval nějakému učení. Nechávám ho spíš odpočívat a dělat co ho baví.

**T: A jak například tráví váš syn volný čas?**

P23: Rád zpívá a hraje na všechny možné hudební nástroje. To je potom rachot (smích) Když je pěkné počasí vyrazíme ven na kole nebo na koloběžkách. To řádění ho baví rozhodně víc než škola. (smích)

**T: Účastníte se akcí pořádaných školou?**

P24: Účastním se se synem jen školy v přírodě. Kdy spíše pomáhám paní učitelce s péčí o děti, nejen o vlastní. Tam je pak každá ruka dobrá.

**T: Mokrát Vám děkuji za pomoc a za Váš čas.**

P25: Prosím, ale vůbec není zač.