

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI



Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Lucie Schindlerová

3. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy a německá filologie

PRACOVNÍ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ

Bakalářská práce

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne 12. 4. 2010

.....
Autorka práce

Děkuji prof. PaedDr. Milanu Valentovi, Ph.D. za odborné vedení práce, ředitelstvím základních škol praktických za umožnění provedení šetření a všem zúčastněným žákům a třídním učitelům za ochotu a trpělivost.

OBSAH

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	
1. ŽÁCI ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ.....	6
1.1. Základní škola praktická	6
1.2. Mentální postižení.....	10
1.2.1. Mentální retardace.....	13
1.2.2. Hraniční pásmo mentální retardace.....	16
1.3. Žák s lehkou mentální retardací.....	17
1.3.1. Lehká mentální retardace	17
1.3.2. Sebehodnocení a motivace žáků.....	19
2. PRACOVNÍ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE.....	22
2.1. Rámcový vzdělávací program	22
2.1.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP)	22
2.1.2. Vymezení pracovních a sociálně personálních kompetencí podle RVP	24
2.2. Možnosti rozvíjení pracovních a sociálně personálních kompetencí	25
2.2.1. Rozvíjení kompetencí v rámci RVP ZV-LMP.....	26
2.2.2. Rozvíjení kompetencí v rámci Vzdělávacího programu zvláštní školy	29
PRAKTICKÁ ČÁST – PILOTÁŽNÍ ŠETŘENÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH PRAKTICKÝCH	
3. CÍLE PILOTÁŽNÍHO ŠETŘENÍ.....	31
3.1. Hypotézy	32
4. POPIS VÝZKUMNÉ METODY	32
4.1. Charakteristika testového materiálu	33
4.1.1. Testovaná oblast I.	34
4.1.2. Testovaná oblast II.	34
4.1.3. Testovaná oblast III.	38
4.2. Průběh šetření.....	39
5. INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	41
5.1. Výsledky testované oblasti I	42
5.2. Výsledky testované oblasti II	42
5.2.1. Oblast sebevědomí.....	43
5.2.2. Oblast organizace vlastního života	43
5.2.3. Oblast sebemotivace	45
5.2.4. Test kognitivních stylů	45
5.3. Výsledky testované oblasti III.	47
5.4. Postřehy k testované oblasti III.....	49
5.5. Závislost výsledků testované oblasti II a III	50
6. DISKUZE.....	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH PRAMENŮ	
SEZNAM PŘÍLOH	

Úvod

Od té doby, co jsem měla možnost vykonávat jak náslechovou, tak souvislou pedagogickou praxi na základních školách praktických, mě tato skupina žáků velice zajímá. Žáci základní školy praktické se na první pohled nijak zvlášť neliší od žáků běžných základních škol, přesto se však u nich setkáme s jistými specifiky, a tím pádem i odlišnými vzdělávacími potřebami.

Právě manuální činnost, jak jsem vypořezovala, slouží těmto žákům k odreagování, pro některé je to také možná jediná oblast, kde mohou zažít úspěch. U těchto žáků jsem také zaznamenala velice výrazný vliv rodinného prostředí, které významně souvisí se schopnostmi a dovednostmi žáků. Při výuce občanské výchovy v 8. ročníku základní školy praktické jsem si uvědomila, jaké asi rodinné zázemí mají tyto žáci, z nichž pouze jeden bydlí s oběma rodiči, že si nedokážou představit, co je to funkční rodina. Vztahy žáků s rodiči, sourozenci, ani s vrstevníky a spolužáky mnohdy nebyly dobré, většina žáků nedokázala efektivně trávit svůj volný čas.

Protože, nejen manuální, činnosti v rámci pracovního vyučování a sociální dovednosti žáků se odráží v jejich pracovních a sociálních kompetencích, zabýváme se v bakalářské práci právě pracovními a sociálními kompetencemi žáků základní školy praktické.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část si klade za cíl uvést čtenáře do problematiky, tvoří ji dvě hlavní kapitoly. První kapitola je zaměřena na žáky základních škol praktických, druhá kapitola je věnována samotným kompetencím stanoveným Rámcovým vzdělávacím programem – přílohou pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Druhá část práce je zaměřena prakticky, obsahuje průběh a výsledky pilotážního šetření na základních školách praktických, které je takovou sondou do úrovně pracovních a sociálních kompetencí žáků a ověřením testového materiálu v praxi. Testování byli žáci devátých ročníků, kteří končí povinnou školní docházku, a u kterých nás tím pádem zajímalo, jaké mají výstupní dovednosti, jak jsou připraveni pro další vzdělávání, popř. zařazení do pracovního procesu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Žáci základní školy praktické

Základní škola praktická se řadí do sítě tzv. **speciálního vzdělávání** (tj. podle §1 vyhlášky 73/2005 vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami). §16 školského zákona (zákon č. 561/2004) pak vymezuje, kdo patří mezi děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami:

*„ (1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. (2) **Zdravotním postižením** je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. (3) **Zdravotním znevýhodněním** je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. (4) **Sociálním znevýhodněním** je pro účely tohoto zákona: a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“*

V následujících kapitolách, věnovaných základní škole praktické a žákům, které ji navštěvují, se budeme blíže zabývat speciálními vzdělávacími potřebami žáků základní školy praktické, jejich osobnostními složkami s důrazem na starší školní věk (dospívání), organizační strukturou a posláním základní školy praktické.

1.1. Základní škola praktická

Základní škola praktická (dřívější terminologií „zvláštní škola“) je novým typem školy vycházejícím ze standardů Evropské agentury pro speciální vzdělávání. Termín „**praktická**“ označuje typ základní školy zaměřené převážně na praktickou

přípravu žáků, která je realizována ve cvičných bytech, v kuchyních, dřevodílnách, kovodílnách, keramických nebo textilních dílnách, na pozemcích, zahradách, popř. sklenících, kterými bývají tyto školy vybaveny. (Valenta, 2009)

V základní škole praktické se vzdělávají **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami** vyplývajícími z **lehké mentální retardace**, případně **jiné úrovně snížení rozumových schopností**, přičemž míra mentální retardace i typy postižení jsou různé. Do základních škol praktických se totiž kromě jedinců s úrovní rozumových schopností v pásmu lehké mentální retardace zařazují také žáci s takovými rozumovými nedostatky, které jim znemožňují úspěšně absolvovat školy poskytující ucelené základní vzdělání (Müller, 2001). Výuku žákům s MR v běžných třídách základních škol mimo jiné podle Švarcové (2006) velmi stěžuje i fakt, že jejich většina kromě snížené mentální úrovně zároveň trpí poruchami koncentrace pozornosti a adaptačních schopností.

Švarcová (2006) i Valenta (2009) se dále shodují na tom, že se na tomto typu školy můžeme setkat i s dětmi s **dalšími psychickými poruchami** (např. žáci psychicky labilní), popř. dětmi s mentálním postižením s **projevy specifických poruch učení** či **chování**, podle Švarcové pak i se žáky, kteří z různých důvodů neprospívali dobře na základní škole, se **žáky s více vadami**, v kombinaci mentálního postižení s tělesnou či smyslovou vadou, ale také se žáky s **poruchami chování**.

Počet žáků poslední jmenované skupiny v poslední době vzrůstá. Podle Švarcové (2006) se jedná o žáky, kteří jsou spíše obtížně vychovatelní než mentálně retardovaní a kteří v základních školách praktických často narušují proces vyučování. Z těchto důvodů by měli být ponecháváni v běžných základních školách a jejich kázeňské problémy by se měly řešit spíše etopedickými než psychopedickými přístupy.

Žáci, kterým byly na základě speciálně pedagogického, popř. psychologického vyšetření školským poradenským zařízením diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby, je podle § 2 vyhlášky č.73/2005 *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*

„poskytováno speciální vzdělávání, je-li rozsah a závažnost jejich speciálních vzdělávacích potřeb důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání“. Zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy praktické provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka. (1. odstavec § 9 vyhlášky č.73/2005)

Základní škola praktická se svou strukturou, organizací a učební plánem příliš neodlišuje od běžné základní školy, rozdíly mají většinou kvalitativní povahu. **Povinná školní docházka je devítiletá**, nejvýše však trvá do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnácti let. Škola je členěna, stejně jako základní škola, na první stupeň (1. - 5. ročník) a druhý stupeň (6. - 9. ročník). Žáci se vzdělávají pod vedením kvalifikovaných učitelů, speciálních pedagogů – psychopedů. Vzdělávání je realizováno podle školních vzdělávacích programů zpracovaných podle **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením** (dále jen RVP ZV-LMP), současně dobíhá vzdělávání podle **Vzdělávacího programu zvláštní školy**. Pro tu část žáků základní školy praktické, kteří nedostatečně zvládají český jazyk jakožto nástroj vzdělávání (žáci romského etnika), byl zpracován tzv. *Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika*. (Valenta, 2009)

U žáků romského etnika se podle Švarcové (2006) se může jednat o žáky mentálně retardované, intelektově lehce podprůměrné, nebo i průměrné, handicapované pouze odlišnými návyky, chováním či nedostatečnou znalostí českého, v některých případech i romského jazyka. Cílem *Alternativního vzdělávacího programu zvláštní školy pro žáky romského etnika* je přizpůsobit vzdělávání ve školách, kde převažují romští žáci, jejich specifickým potřebám a zájmům, zefektivnit proces jejich vzdělávání a jejich přípravu na povolání, usnadnit tak jejich společenskou integraci.

Vzdělávací program zvláštní školy (č.j. 22 980/97-22) obsahuje podobné vyučovací předměty jako učební plán běžné základní školy, s výjimkou cizích jazyků. Výběr učiva byl proveden na základě dlouhodobých zkušeností učitelů zvláštních škol

z celé České republiky. Byl koncipován tak, aby umožňoval žákům jejich další rozvoj a pokračování ve vzdělávání, aby je připravoval na jejich budoucí profesní uplatnění. (Švarcová, 2006)

Nápadným se v tomto učebním plánu jeví poměrně **vysoký počet hodin pracovního vyučování** k osvojení praktických dovedností žáků. Tělesná výchova v rozsahu tří vyučovacích hodin týdně po celou dobu školní docházky má napomáhat zdravému tělesnému vývoji žáků. Pro žáky s trvale nebo přechodně změněným zdravotním stavem může být zavedena i zdravotní tělesná výchova. (Švarcová, 2006)

Posláním základní školy praktické je podle Švarcové (2006) speciálními výchovnými a vzdělávacími prostředky a metodami umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností, osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností a možností. Konečným cílem výchovné a vzdělávací práce je příprava žáků na zapojení, v optimálním případě na úplnou integraci do běžného života. **Výchovný a vzdělávací proces** se přizpůsobuje úrovni psychofyzického rozvoje žáků. Vzhledem ke **značné variabilitě jejich schopností a dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků** je nezbytné uplatňovat při jejich vzdělávání **individuální přístup**, odpovídající jejich vývojovým a osobnostním zvláštnostem. Vyučování vyžaduje speciální učební metody, vhodný výběr učiva a individuální přístup učitele podmíněný výrazným snížením počtu žáků ve třídě.

Po ukončení povinné školní docházky v základní škole praktické mají žáci možnost pokračovat ve vzdělávání na **odborných učilištích**, která představují tradiční způsob přípravy absolventů základní školy praktické na odpovídající profesní uplatnění. Těžiště jejich práce spočívá v přípravě žáků na profesní uplatnění s důrazem na předávání praktických dovedností. V rámci prostupnosti vzdělávací soustavy mají absolventi základních škol praktických možnost absolvovat kurz k doplnění vzdělávání na úrovni základní školy a po jeho úspěšném zakončení vykonat přijímací zkoušky na všechny druhy středních škol rovnocenně, jako úspěšní absolventi kterékoli základní školy. V současné době mají také možnost ucházet se o přijetí na všech středních školách bez toho, aby byli povinni doplnit si vzdělání odpovídající některému ze vzdělávacích programů základní školy. (Švarcová, 2006)

Základní škola praktická patří mezi nejfrekventovanější zařízení *psychopedického*¹ typu. K největšímu nárůstu počtu zvláštních škol došlo v 60. letech minulého století, kdy bylo na území Československa kolem čtyř stovek (přes dvacet tisíc žáků) těchto škol. V současné době je v České republice asi čtyři sta základních škol praktických. (Valenta, 2009) Tuto skutečnost podporuje i fakt, že žáci základních škol praktických jsou jedinci školního věku s úrovní rozumových schopností v pásmu lehké mentální retardace, případně v pásmu mírného až hlubokého podprůměru a takových je v rámci celkového počtu jedinců s mentální retardací nejvíce. (Müller, 2001)

Mentálním postižením, jeho vztahem k mentální retardaci a klasifikací mentální retardace se budeme zabývat v následující kapitole.

1.2. Mentální postižení

Černá (2008) uvádí, že cílovou skupinou psychopedie¹ jsou lidé s mentální retardací, přičemž termíny **jedinec s mentální retardací** a **jedinec s mentálním postižením** se v současné české psychopedii používají jako synonyma. Někteří autoři považují pojem mentální postižení za širší pojem než je mentální retardace, což má své uplatnění především v české školní praxi. Švarcová (2006) používá oba termíny synonymně a mentálním postižením / mentální retardací nazývá „*trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku*“. V současné době se pro označení snížení rozumových schopností nejčastěji užívá termín mentální retardace, který působí na rodiče optimističtěji, jelikož

¹ **Psychopedii** v širším kontextu můžeme vymezit jako „*interdisciplinární obor zabývající se prevencí (hlavně terciální), prognostikou mentální retardace (popř. jiných duševních poruch) se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci) a socializaci či resocializaci klienta s mentálním či jiným duševním postižením.*“ (Valenta, 2009, s. 4.)

navozuje představu určité dočasnosti opožďování ve vývoji (možnost zlepšování stavu). (Švarcová, 2006, s. 29)

Vzhledem k tomu, že se budeme zabývat žáky, použijeme v této práci pojem mentální postižení používaný ve školní praxi, tj. jako širší pojem než mentální retardace.

Terminologický výkladový slovník Špeciálna pedagogika (Vašek a kol., 1994, In Valenta, 2009) ho vymezuje jako zastřešující pojem používaný v pedagogické dokumentaci a který **orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85**, to znamená jedince v pásmu současně chápané mentální retardace (viz klasifikace mentální retardace níže) s pásmem dříve používaného pojmu **slaboduchost**. Pásmo slaboduchosti je součástí starších revizí MKN, kde je slaboduchost vymezena jako těžší podprůměr v pásmu inteligence 70-80 IQ. (Valenta, 2009, s. 13)

Termín **mentální retardace** (dále jen MR) se používá pro vrozenou nebo získanou poruchu inteligence, vzniklou do dvou let věku dítěte. Jako příčina mentální retardace bývá uváděno organické poškození mozku, které vzniká, jak uvádí Švarcová (2006), v důsledku strukturálního poškození mozkových buněk nebo abnormálního vývoje mozku. Dříve byl používán také termín **oligofrenie** (tj. slabomyslnost). Pokud k poruše inteligence došlo po druhém roce života, jedná se sekundární postižení – **demenci**, u dětí říkáme takto vzniklému postižení **deteriorace**.

Kromě mentální retardace a oligofrenie rozlišujeme ještě **mentální retardaci způsobenou** těžkou, především citovou, kulturně-sociální, sensorickou a motorickou **deprivací**. (Valenta, 2009) Lečbych (2008) tento stav, který je nutno od MR odlišit, vymezuje jako celkové opožďení psychomotorického vývoje z důvodu neuspokojování základních psychických potřeb (psychická deprivace). Dolejší tento stav nazval **pseudooligofrenie** (nepravá oligofrenie, dřívější terminologií „sociální debilita“), kterým se vyjadřovala výchovná a sociální zanedbanost. Obraz poruchy je podobný jako u MR, zpomalování vývoje intelektu je však podmíněno nedostatkem podnětů, rodičovské lásky a péče. Při vhodné změně prostředí je tento stav do značné míry reverzibilní. (Lečbych, 2008)

Podobně se k diferenciální diagnostice vyjadřuje i Vágnerová: „*Od mentální retardace je potřeba odlišit případy dětí, u nichž dochází k opoždování psychického vývoje vlivem závažné deprivace (emoční, podnětové i kulturní), např. u dětí vyrůstajících v silně zanedbávajícím rodinném prostředí, či u dětí ústavních (tzv. pseudooligofrenie)*“. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 409)

Kromě těchto druhů postižení intelektu charakterizuje Vágnerová (2008) v závislosti na době vzniku a příčině postižení tzv. **polygenně podmíněné omezení intelektového vývoje**. Takovéto omezení intelektového vývoje se pohybuje obvykle v pásmu lehčího stupně mentálního postižení, vzniklého na základě polygenně podmíněného nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti či přímo zanedbanosti. Jde obvykle o děti podobně postižených rodičů, jejichž vzdělanostní a intelektová úroveň je nízká a proto také podnětnost rodinného prostředí bývá nedostatečná a tito rodiče své děti nepříznivě ovlivňují dvojím způsobem: 1) jim předávají horší genetické předpoklady k rozvoji rozumových schopností a 2) jim nejsou schopni poskytnout přiměřenou výchovu, protože na ni sami intelektově nestačí.

Jedinci s takto vzniklým postižením mívají podle Vágnerové (2008, s. 306) „*horší úroveň verbálních schopností, řeč není dostatečně rozvinuta, jejich slovní zásoba je chudá. Chybějí jim základní znalosti. Nemají trénovanou paměť a pozornost, nemívají rozvinuté ani pracovní, sociální a hygienické návyky. Na druhé straně mohou být manuálně zruční a prakticky zdatní. Negativní vlivy rodinného prostředí se projeví jak nedostatečným rozvojem mnoha schopností a dovedností, tak chyběním potřebných návyků a zafixováním určitého životního stylu. Lze předpokládat, že se v dospělosti stanou stejně dysfunkčními rodiči. Jsou schopni pracovního začlenění, ale dost často jim schází motivace a základní pracovní návyky. Pokud v zaměstnání selhávají, jde zpravidla o důsledek špatné výchovy.*“

V souvislosti s vlivem rodinného prostředí na vývoj dítěte uvádí Vágnerová a Klégrová (2008) tzv. **nerovnoměrnost vývoje dílčích schopností**, která může souviset s úrovní stimulace v rodině, resp. v prostředí, kde takové dítě žije, se sociokulturní vzdělaností rodičů i s jejich přístupem k tomuto dítěti. Struktura dílčích schopností bude jiná u dítěte, které je až nadměrně stimulováno a jehož rodiče se všemožně snaží, aby se navzdory tomuto handicapu vyrovnalo svým vrstevníkům.

V takovém případě bude mít dítě více znalostí, i když je bude uplatňovat mechanickým způsobem (získané poznatky nebude umět propojit a nedokáže je zobecnit), může mít lépe rozvinuté některé dovednosti a návyky. Jiná bude situace dítěte, které je kromě snížení svých dispozic i málo stimulováno, a proto mu budou chybět mnohé znalosti a dovednosti, jež by si dokázalo osvojit, kdyby k tomu mělo vhodnou příležitost. (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 202)

1.2.1. Mentální retardace

Termín mentální retardace, volně přeloženo jako **opožďenost rozumového vývoje** (z lat. mens, 2.p. mentis = mysl, rozum, retardace = zdržet, zaostávat, opožďovat) je užíván v Severní Americe asi od třicátých let minulého století, kde byl zaveden Americkou společností pro mentální deficienci (American Association of Mental deficiency – AAMD). (Kolouchová, 1989) Jako „zastřešující“ termín pro jedince s poruchami intelektu se začal šířeji používat v odborné terminologii až po konferenci Světové zdravotnické organizace v roce 1959 v Miláně. (Müller, 2001, s.6)

Pojem mentální retardace však nemůžeme omezit jen na opožďení celkového vývoje jedince. Müller (2001) zdůrazňuje jeho moderní globální pojetí, které vystihuje medicínské, psychologické, pedagogické a sociální aspekty života mentálně retardovaného člověka od narození až po smrt. Z tohoto pojetí vychází značné množství definic, lišících se hlavním kritériem hodnocení mentální retardace. Sovák, Dolejší, Rubínšteinová, Ličko definují mentální retardaci z biologického pohledu, kdy zdůrazňují stupeň inteligence, Mercerová a Doll se zase například soustředí na sociální aspekty mentální retardace, kdy je hlavním kritériem sociální nepřizpůsobivost.

Přestože je termín mentální retardace v současnosti vymezován značným množstvím definic, mají tyto definice víceméně společné zaměření na **celkové snížení intelektových schopností jedince**, popř. jeho **schopnosti adaptace na prostředí**. (Valenta, 2009)

Pro současné speciálně pedagogické působení je prvotní a prakticky nejpoužívanější klasifikace podle stupně mentálního postižení. Podle stupně mentálního postižení totiž probíhá zařazování do výchovně vzdělávacích institucí.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) je mentální retardace řazena mezi duševní poruchy a poruchy chování a je klasifikována takto:

F70-F79 MENTÁLNÍ RETARDACE

Mentální retardace je v MKN-10 (2000, s. 216) definována jako „stav zastaveného či neúplného duševního vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností, projevujících se během vývojového období, přispívajících k povšechné úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností.“

Stupeň mentálního postižení je dán orientačně výškou inteligenčního kvocientu takto:

F70 Lehká mentální retardace – IQ 50-69

F71 Středně těžká mentální retardace – IQ 35-49

F72 Těžká mentální retardace – IQ 20-34

F73 Hluboká mentální retardace – IQ 0-19

F78 Jiná mentální retardace

F79 Nespecifikovaná mentální retardace

K těmto třem znakům (F,7,0) se pro specifikaci narušeného chování přidává ještě čtvrtý znak, který určuje rozsah přidruženého postižení chování. MKN-10 rozlišuje čtyři druhy těchto znaků přidruženého chování (zápis znaků uvádíme na příkladě značení lehké mentální retardace - LMR F70):

- 1) F70.0 LMR s žádným nebo minimálním postižením chování
- 2) F70.1 LMR s výrazným postižením chování, vyžadujícím pozornost nebo léčbu
- 3) F70.8 LMR s jiným postižením chování
- 4) F70.9 LMR bez zmínky o postižení chování

Ke schopnosti adaptace na prostředí se MKN-10 (2000 s. 216) vyjadřuje takto: *„Adaptační chování je narušeno vždy, avšak v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.“*

Vzhledem k rozsahu a zaměření práce se na tomto místě nebudeme blíže zabývat charakteristikami jednotlivých stupňů mentální retardace, o charakteristice lehké mentální retardace, do níž spadají žáci základních škol praktických, pojednává kapitola 1.3..

Za mentálně retardované bývají považovány všechny osoby, jejichž rozsah inteligence je nižší než pásmo hraniční (IQ 70 - 80), kterým se budeme blíže zabývat v následující kapitole.

Kromě rozumových schopností jsou postiženy i jiné psychické funkce a složky osobnosti, které hodnotou IQ nezachytáváme. Hodnota IQ poměrně dobře předpovídá, jak žák zvládne učivo, méně však, jak si povede v běžném životě. Je to pouze číselná hodnota, která je jen jakousi aktuální mírou výkonnosti a nevypovídá o možném vývoji vlivem speciálně pedagogického působení. Je proto třeba komplexního posouzení stavu osobnosti (např. posouzení, jakým způsobem se dítě učí, kterých rozumových modalit přitom nejlépe využívá, co ho motivuje, jak navazuje sociální vztahy, jak zvládá náročné situace, jaké je jeho sebepojetí). (Müller, 2001)

Důležité je také zejména to, zda jedinec selhává ve většině sociálních očekávání svého užšího a širšího prostředí (Valenta, 2009)

„...z tohoto hlediska nelze označit za mentálně retardované například mnohé z romských dětí s IQ nižším než 70, které však současně nejsou ve své rodině nijak nápadné a dobře plní všechna její očekávání, a které jsou někdy i samostatnější a sociálně obratnější než některé děti s nadprůměrně intelektovými schopnostmi.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 400)

1.2.2. Hraniční pásmo mentální retardace

„Hraniční pásmo mentální retardace“ (popř. mentální subnorma) je termín, který byl doporučen pro název pásma IQ 68-85, které bylo podle dřívější klasifikace (MKN-8) nazýváno **mírná duševní zaostalost, slaboduchost**. (Müller, 2001)

V tomto pásmu, které představuje **stupeň inteligence na úrovni mírného až hlubokého podprůměru**, se pohybuje velká část žáků základní školy praktické. Bajo a Vašek (1994, In Valenta, 2009) udávají rozptyl tohoto pásma od 5 do 16 procent v populaci, kdy může jít o **děti výchovně a sociálně zanedbané, infantilní, s poruchami vědomí (epilepsií) s LMD (ADHD) či DMO, nemocné a fyzicky oslabené děti, neurotické děti, děti se smyslovými poruchami, se specifickou poruchou učení**, apod.

(Valenta, 2009)

Jak název napovídá, nemůžeme tuto početnou skupinu osob zařadit do kategorie mentální retardace, i když tito lidé ani v nejlepším případě nedosahují průměrnou mentální úroveň. Děti z hraničního pásma mohou za vhodných vnějších okolností absolvovat i základní školu a je to pochopitelně nejvhodnější skupina (z množiny lidí s mentálním postižením) pro současné integrační trendy. (Müller, 2001)

O charakteristiku těchto žáků se pokouší Müller (2001) a Kolouchová (1989). Müller tvrdí, že u dětí pocházejících z výchovně a sociálně nepodnětného prostředí bychom měli počítat s tím, že se k podprůměrné inteligenci může vázat **nevyváženost emocí, malá motivace ke školní činnosti, poruchy chování**. Kolouchová dodává, že tyto děti nejsou ve svém projevu v běžném životě nijak nápadné a na rozdíl od dětí s mentální retardací mají, zvláště od doby puberty, určitou **schopnost sebehodnocení**. (Jsou si například vědomi toho, že se nedovedou učit a přemýšlet jako ostatní lidé). Na druhou stranu ale podobně jako děti s mentální retardací **pomaleji chápou, omezená je schopnost abstrakce a logického myšlení**, ostatní složky osobnosti ale nebývají, na rozdíl od dětí s mentální retardací, výrazně změněny. Takovéto lehčí intelektové postižení pak může být kompenzováno jinými osobnostními kladnými vlastnostmi a schopnostmi.

1.3. Žák s lehkou mentální retardací

V následujících kapitolách si nejprve uvedeme obecnou charakteristiku jedinců s lehkou mentální retardací, poté se zaměříme na žáka s lehkou mentální retardací, na jeho sebehodnocení a motivaci.

1.3.1. Lehká mentální retardace (IQ 50-69; označení F70)

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) charakterizuje jedince s lehkou mentální retardací takto: *„Jedinci s lehkou mentální retardací většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě, udržovat konverzaci a podrobit se interview, i když si mluvu osvojují opožděně. Většina z nich také dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a v praktických domácích dovednostech, i když je vývoj proti normě mnohem pomalejší. Hlavní potíže se obvykle objevují při teoretické práci ve škole, mnozí mají specifické poruchy čtení a psaní.*

Většinu jedinců lze zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické schopnosti, včetně nekvalifikované nebo málo kvalifikované manuální práce. Důsledky retardace se převážně projeví tam, kde je jedinec současně značně emočně a sociálně nevyzrálý. (např. se špatně přizpůsobuje kulturním tradicím, normám a očekáváním, není schopen vyrovnat se s požadavky manželství a výchovy dětí, nedokáže samostatně řešit problémy plynoucí z nezávislého života, jako je získání a udržení odpovídajícího zaměstnání či jiného finančního zabezpečení, zajištění úrovně bydlení, zdravotní péče, atd.

Obecně jsou behaviorální, sociální a emocionální jedinců s lehkou mentální retardací a z toho plynoucí potřeba léčby a podpory bližší potřebám, které mají jedinci s normální inteligencí než specifickým problémům jedinců se střední a těžkou mentální retardací.

U osob s lehkou MR se mohou v individuálně různé míře projevit i přidružené chorobné stavy, jako je autismus a další vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo tělesná postižení.“

Švarcová (2006, s. 41) uvádí vybrané klinické projevy lehké mentální retardace, ke kterým patří:

- zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků
- snížená schopnost až neschopnost srovnávání a vyvozování logických vztahů
- snížená mechanická a zejména logická paměť
- těkavá pozornost
- nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace
- impulzivnost, hyperaktivita nebo naopak celková zpomalenost chování
- citová vzrušivost
- nedostatečná rozvinutost volných vlastností a sebereflexe
- sugestibilita a rigidita chování
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“
- opožděný psychosexuální vývoj
- nerovnováha aspirací a výkonů
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí
- poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci
- snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům

K uvedeným projevům Vágnerová (2008) dodává, že tito jedinci respektují základní pravidla logiky, ale nejsou schopni myslet abstraktně. Co se týká verbálního projevu, tak užívají kratších vět, objevují se zde občasné nepřesnosti sémantického (významového) i syntaktického (týkajícího se větné struktury) charakteru, řeč a stejně tak i myšlení jsou konkrétní.

Valenta (2009) zdůrazňuje výchovné prostředí, které má u těchto jedinců velký význam. Organická etiologie se prý vyskytuje u menšiny klientů, na základě Gaussova normálního rozložení se u většiny uvažuje o spodní variantě rozložení.

Podle Müllera (2001) jedinci s lehkou mentální retardací jsou schopni si v průběhu promyšlené, systematické a dostatečně dlouhodobé výchovně vzdělávací činnosti osvojit základní vědomosti, dovednosti a návyky, společenská pravidla a způsoby humanizace v takové míře, která jim umožní se téměř plně integrovat.

1.3.2. Sebehodnocení a motivace žáků

Sebehodnocení je součástí egoistické podstruktury, která je hierarchicky nejvýše položenou osobnostní podstrukturou a zahrnuje „vědomí sebe“. Kromě vědomí „já jsem já“ a sebehodnocení sem můžeme zařadit také sebepoznání.

Poškození v oblasti kognitivních funkcí zabraňuje žákovi s lehkým mentálním postižením schopnosti porozumět okolí, což ovlivňuje významným způsobem chování a prožívání jedince s mentálním postižením. Jako sekundární faktor, mající vliv na chování a prožívání, je potom vnější prostředí spolu se svébytnými osobnostními vlastnostmi. Snížená schopnost generalizace, diskriminace a verbalizace znesnadňují jedinci využití minulé zkušenosti při vypořádávání se se skutečností, což znamená, že takovýto jedinec nedokáže správně vyhodnotit nastalou situaci, nemá příliš vyvinutou schopnost předvídat důsledky svých činů. Následkem toho jsou konflikty s požadavky okolí, což má negativní dopad na prožívání jedince a v konečném důsledku dochází například k narušení schopnosti sebehodnocení. (Müller, 2001)

Sebehodnocení je v psychologickém slovníku (Hartl, 2004) definováno jako *„vědomé prožívání vlastní sociální pozice“*, *podmíněné vztahy v nukleární rodině, někdy podmíněno organicky, jako v případě sebepřeceňování u primitivních osob.*“ Primitivními osobami jsou zde zřejmě myšleny osoby se snížením rozumových schopností, tedy i s mentální retardací.

V souvislosti s osobami s lehkou mentální retardací se podle Müllera nejedná pouze o sebepřeceňování, úroveň sebehodnocení takovéto osobnosti má značně

kolísavý charakter – **od výrazně sebepodceňujících postojů až k přeceňování se.** Tato úroveň potom závisí nejen na funkci „já“, související s omezeným kognitivním vývojem i celkovou nezralostí osobnosti, ale i na hodnocení a požadavcích ze strany okolního prostředí, které přijímá nekriticky, bez korekce.

Sebehodnocení souvisí s vnímáním sebe samého, tzn. se **sebepojetím** a **sebepoznáním**. V průběhu vývoje nachází žák s lehkou mentální retardací, podobně jako intaktní populace, svou identitu, poznává své „já“, také on si může do jisté míry v normě uvědomovat svou vlastní osobu, která je odlišná od ostatních osob a okolního světa. (Müller, 2001)

Z tohoto důvodu také někteří zastávají názor, že zařazení žáka do základní školy praktické má na žáka lepší dopad než integrace ve škole běžného typu. S tímto názorem souhlasí i Vágnerová (2008, s. 308): *„I mentálně postižené dítě si může uvědomit svou odlišnost a může ji prožívat jako zátěž. Kontakt s vrstevníky, kteří jsou na stejné vývojové úrovni, mu umožňuje získat zkušenost symetrického sociálního postavení a uspokojení z dosaženého výkonu, srovnatelného s výsledky ostatních členů skupiny.“*

Na základní školu praktickou přicházejí žáci kvůli neprospěchu na základní škole, kde mívají diskriminačním postavením „nejhoršího“, protože nezvládají určité požadavky. Odborníci se shodují na tom, že se tito žáci, na základě zkušenosti z předchozího kolektivu na základní škole, na základní škole praktické nejdříve podceňují. Pokud jsou však požadavky nového prostředí (základní školy praktické) neúměrně nízké, může se naopak stát, že se žák po určité době začne až extrémně nadhodnocovat. Proto Müller (2001) zdůrazňuje důležitost dostatečného, ani nízkého ani vysokého, zatěžování rozumové složky žákovy osobnosti, volbu takových činností, které budou klást úměrné požadavky na žáka a které budou ve svém výsledném efektu podporovat žákovo zdravé **sebevědomí**.

Na sebehodnocení žáků by měl pedagog působit rovněž svými postoji k nim, postoji, které vedou k nacházení jejich vlastní identity. Takovýto jedinci potřebují ze strany pedagogů více lásky, povzbuzení, více kladného akceptování svého úsilí, ale zároveň také realistického zhodnocení svého chování. (Müller, 2001)

Motivační podstruktura je hierarchicky níže položená podstruktura, která zaměřuje činnost osobnosti. Motivaci definuje psychologický slovník (Hartl, 2004) jako „*proces řídicí síly odpovědné za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování*“. Touto řídicí (hybnou) silou chování jsou motivy. Formami motivů jsou potřeby, postoje, hodnoty, zájmy. V prožitku se motivy jeví jako podněcující emoce. **Emoce** jsou spouštěny z vnějšku, obvykle jsou aktivovány vnějšími událostmi. Emoční reakce pak směřují k těmto událostem, zatímco **motiv** jsou aktivovány zevnitř.

Motivace má ve výchově a vzdělávání žáků s mentální retardací podstatný význam. Nejnápadnějším rysem je její krátkodobost – úspěšně ovlivňuje dosažení nejbližších výchovných cílů. Děti s MR, zvláště mladšího školního věku, se řídí pouze bližšími úkoly vznikajícími v procesu činnosti. Musíme proto jejich jednání motivovat jenom nejbližšími motivy, které jsou spojeny s plněním izolovaných činností a ne úkoly komplexními. (Kysučan, 1990)

Müller (2001) tvrdí, že se u jedinců s lehkou mentální retardací můžeme, na rozdíl od těžších mentálních poškození, setkat s jistou vnitřní motivací, s jistou zaměřeností do budoucna, s možností formulovat životní cíle. Ale vzhledem k nedostatkům v kognitivní oblasti je nutné v rámci výuky využívat především emoci jakožto prostředku vnějšího usměrňování. Protože emoce regulují chování, vztahují se k sebehodnocení a hodnocení subjektu druhými, k prožívání úspěchu či neúspěchu, ke kontrole chování, determinují spolu s percepčními a kognitivními schopnostmi intelektové a motorické výkony a mají významný vliv na postoje i další motivy jednání.

2. Pracovní a sociální kompetence

V této části se budeme zabývat pracovními a sociálními kompetencemi jakožto očekávanými výstupy základního vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu a možnostmi jejich rozvíjení v rámci školní docházky.

2.1. Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) představuje v systému kurikulárních dokumentů **státní úroveň**. RVP se vydávají pro jednotlivé obory vzdělávání², vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu **školních vzdělávacích programů (ŠVP)**, které představují **školní úroveň**. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Tento nový systém kurikulárních dokumentů se do vzdělávací soustavy zavádí v souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, v tzv. **Bílé knize**, a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon).

2.1.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Stejně jako RVP ZV³ je i tento vzdělávací program rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny buď jedním vzdělávacím oborem, nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory, čímž vzniká hierarchie **vzdělávací oblast – vzdělávací obor – vzdělávací předmět**.

² RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZV - příloha: RVP ZV–LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením; RVP ZŠSP – Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání, Ostatní RVP – - rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v úvodu vymezeny charakteristikou vzdělávací oblasti, která vyjadřuje postavení a význam vzdělávací oblasti. Na charakteristiku pak navazuje cílové zaměření vzdělávací oblasti. Tato část vymezuje, k čemu je žák v procesu svého vzdělávání veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí. (Švarcová, 2006)

Učitelé i zaměstnavatelé si jsou podle výzkumů vědomi toho, co budou žáci nejspíše v životě potřebovat a co by měli rozvíjet, a na základě tohoto byly formulovány klíčové kompetence, na které by měla být zaměřena veškerá výuka. Společnost RPIC prováděla v České republice výzkum mezi zaměstnavateli, na jehož základě formulovala 14 klíčových kompetencí. Tyto klíčové kompetence se do značné míry prolínají s klíčovými kompetencemi stanovenými v Rámcovém vzdělávacím programu jako cíle výuky. (Čechová, 2009)

Autoři rámcových vzdělávacích programů chápou pojem **klíčové kompetence** jako „*soubor dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho dalšímu vzdělávání a spokojenému a úspěšnému životu.*“ (RVP ZV-LMP, 2005, str. 11)

Klíčové kompetence se různými způsoby se prolínají, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.

Ke klíčovým kompetencím se řadí **kompetence k učení, k řešení problémů, komunikační kompetence, sociální a personální kompetence, občanské a pracovní kompetence.**

Podle autorů RVP by měl být důraz kladen, vzhledem ke specifickým potřebám žáků s lehkým mentálním postižením, především na klíčové **kompetence pracovní, sociální a personální a komunikativní.**

Učivo vymezené RVP ZV-LMP je školám doporučeno k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků, nebo delších časových úseků. Učivo by si školy měly

rozčlenit do vyučovacích předmětů a konkretizovat je v jejich učebních osnovách. Z jednoho vzdělávacího oboru tak může vzniknout jeden předmět nebo více předmětů. Vyučovací předmět může vzniknout také integrací obsahů několika vzdělávacích oborů jako integrovaný předmět. (Švarcová, 2006)

Vzdělávací programy jsou koncipovány tak, aby bylo plnění výukových cílů kombinováno s dosahováním cílů výchovných. Těmto výchovným cílům odpovídají složky výchovy - tzv. **průřezová témata**, jejichž rozpracování má psychopedům a dalším pomáhat k přehlednější orientaci v potřebném výchovném obsahu. (Valenta, 2009)

Průřezová témata „reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa. Zařazení průřezových témat je důležité pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, protože mají silný výchovný aspekt a pomohou v osobnostním a charakterovém rozvoji žáků s lehkým mentálním postižením, především pak v jejich postojích a utváření hodnotového systému.“ (RVP ZV-LMP, 2005, str. 68)

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: *osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.*

2.1.2. Vymezení pracovních a sociálně personálních kompetencí podle RVP

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- posiluje své sebevědomí na základě poznání a pochopení vlastní osoby
- má povědomí o základních mravních hodnotách v rodině i ve společnosti
- respektuje pravidla práce v týmu a svými pracovními činnostmi ovlivňuje kvalitu společné práce
- rozpoznává nevhodné a rizikové chování, uvědomuje si jeho možné důsledky

- navazuje a udržuje vztahy s vrstevníky, respektuje druhé lidi a snaží se upevňovat dobré mezilidské vztahy
- posiluje sociální chování a sebeovládání, je vnímavý k potřebám starých, nemocných a postižených lidí
- uvědomuje si nebezpečí možného psychického i fyzického zneužívání vlastní osoby

Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- zvládá základní pracovní dovednosti, operace a postupy, rozšiřuje své komunikační schopnosti při kolektivní práci
- má vytvořen pozitivní vztah k manuálním činnostem
- dodržuje zásady bezpečnosti, ochrany zdraví, hygieny práce, ochrany životního prostředí a společenských hodnot a uplatňuje je při pracovních činnostech
- pracuje podle daného pracovního postupu, návodu, náčrtu a orientuje se v jednoduché technické dokumentaci
- je schopen pracovní výdrže, koncentrace na pracovní výkon a jeho dokončení
- reálně posoudí výsledek své práce i práce ostatních
- má konkrétní představu o pracovních činnostech běžných profesí
- využívá získané znalosti a zkušenosti a vytváří si představu o možnostech svého budoucího pracovního uplatnění

2.2. Možnosti rozvíjení pracovních a sociálně personálních kompetencí

Základní vzdělávání na **2. stupni** je zaměřeno na získávání vědomostí, rozvíjení dovedností a návyků, které žáci mohou využít ke zvýšení kvality osobního života včetně profesního uplatnění. Z tohoto důvodu je ve vzdělávacím procesu žáků s lehkým mentálním postižením, na rozdíl od vzdělávání žáků bez postižení, kladen větší **důraz na rozvíjení sociálních a komunikačních schopností a na vytváření praktických dovedností**. Jednou ze stěžejních vzdělávacích oblastí v základním

vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, které by, podle své charakteristiky v RVP, tyto schopnosti a dovednosti měly rozvíjet, je vzdělávací oblast **Člověk a svět práce**. V rámci, v současnosti dobíhajícího, Vzdělávacího programu zvláštní školy bychom potom mohli za stěžejní předmět, rozvíjející praktické dovednosti, označit **pracovní vyučování**. K formování osobnosti by dle své charakteristiky v RVP mělo sloužit průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova**, obdobné poslání by pak v rámci Vzdělávacího programu zvláštní školy měly mít tzv. výchovy (výtvarná, hudební, občanská, ...).

2.2.1. Rozvíjení kompetencí v rámci RVP ZV-LMP

Vzdělávací oblast **Člověk a svět práce**

Vzdělávací oblast *Člověk a svět práce* je v RVP charakterizována takto: „Vzdělávací oblast zahrnuje široké spektrum nejen manuálních činností, ale i činností rozvíjejících klíčové kompetence, které vedou žáky k získání souboru vědomostí, základních pracovních dovedností a návyků v různých oblastech lidské činnosti. **Cíleně se zaměřuje a systematicky ovlivňuje rozvíjení komunikačních, motorických a tvořivých schopností, zmírňuje motorické poruchy, zdokonaluje kognitivní funkce, stimuluje řeč a myšlení. Vede žáky k pozitivnímu vztahu k práci a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků, k budoucímu pracovnímu zařazení a k uplatnění v dalším životě a integraci ve společnosti... Žáci se učí pracovat samostatně i v týmu a vážit si práce své i druhých. Seznamují se s různými materiály, s funkcí a užíváním vhodných pomůcek a náradí.**“ (RVP ZV-LMP, 2005, str. 62)

Vzdělávací oblast je realizována v průběhu celého základního vzdělávání od prvního do devátého ročníku. **Časová dotace** této oblasti je opět, podobně jako časová dotace předmětu pracovní činnosti ve Vzdělávacím programu zvláštní školy, ve srovnání s ostatními vzdělávacími oblastmi a obory poměrně **vysoká**. Celková minimální časová dotace pro 2. stupeň činí 122 vyučovacích hodin, z toho 20 hodin tvoří právě vzdělávací oblast Člověk a svět práce, 19 hodin vzdělávací obor český jazyk a literatura a 20 hodin vzdělávací oblast Matematika a její aplikace. (viz příloha I - Rámcový učební plán)

Vyšší hodinovou dotaci v rámci celého základního vzdělávání (1. i 2. stupeň) určili autoři RVP ZV-LMP této vzdělávací oblasti z toho důvodu, že u žáků s lehkým mentálním postižením trvá nácvik běžných dovedností a utváření návyků mnohem delší dobu než u žáků bez postižení, a proto je nutné s nácvikem začít co nejdříve.

Obsah vzdělávací oblasti je rozdělen na prvním stupni na čtyři tematické okruhy (*Práce s drobným materiálem, Práce montážní a demontážní, Pěstitelské práce, Příprava pokrmů*), na druhém stupni do sedmi tematických okruhů (*Práce s technickými materiály, Práce s ostatními materiály, Práce montážní a demontážní, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Svět práce*). Ve všech tematických okruzích jsou žáci soustavně vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci.

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova má jakožto průřezové téma vztah ke všem vzdělávacím oblastem, kde přispívá k jejich realizaci. Z hlediska pracovních a sociálních kompetencí připomeňme vztah Osobnostní a sociální výchovy ke vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce*, kde toto průřezové téma přispívá zejména ke zdokonalování dovedností týkajících se spolupráce a komunikace v týmu a v různých pracovních situacích, úzká vazba je například také ke vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, a to k *Výchově k občanství*.

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova charakterizují autoři RVP takto: „*Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova **reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.***“ (RVP ZV-LMP, 2005, str. 69)

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka (RVP ZV-LMP, 2005, str. 69)

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení různých situací (např. konfliktů)
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k akceptaci různých typů lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a rizikového chování

Stejně jako Rámcový vzdělávací program, tak klíčové kompetence jsou v českém školství pojmy relativně nové, Rámcový vzdělávací program se na základních školách zavádí postupně od září 2007, takže jeho realizace je teprve v počátcích. Učitelé si kladou otázky typu „Jak uplatním klíčové kompetence ve svém předmětu?“, „Jak zvládnou předání znalostí a současně rozvoj kompetencí?“ „Jak poznám, že jsem při rozvíjení klíčových kompetencí úspěšný?“ Otázky se tedy týkají především realizace výuky s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí a jejich hodnocení. Těmto otázkám se ve své knize „Nápady pro rozvoj klíčových kompetencí“ (2009) věnuje Barbara Hansen Čechová. Autorka podává náměty především pro rozvíjení a hodnocení komunikačních a sociálních dovedností, které se nedají hodnotit tak snadno (známkou) jako například výkony založené na paměti a na práci s čísly.

Podle Čechové má hodnocení vést k rozvoji, přičemž klade velký důraz na rozvoj **sebehodnocení a sebepoznání** žáků: „*Sebehodnocení je dovednost, kterou se musíme učit rozvíjet. Kdo se umí realisticky hodnotit, dokáže se i rozvíjet. Zároveň*

je to i choulostivá oblast, neboť je spojena s rozvojem sebevědomí a sebedůvěry osobnosti.“ (Čechová, 2009, s. 12)

K rozvíjení a hodnocení sociálně-personálních a současně pracovních kompetencí žáků nabízí Čechová ve své knize náměty na aktivity zaměřené na přemýšlení o motivaci (Proč se učím? Co mi dokáže dodat pocit úspěchu? Čeho chci v životě dosáhnout?), o svých silných a slabých stránkách (Ve kterých aktivitách vynikám? Co mě baví?), o svých přednostech a způsobech jejich využití ve výuce a budoucím životě, o tom, jaká forma výuky žákům nejvíce vyhovuje, na pozorování vlastního chování i chování spolužáků, uvědomění si následků tohoto chování (Jak dokážeme spolupracovat? Jaké chování je pro skupinu prospěšné a jaké nikoliv?).

K rozvoji samotných sociálně-personálních kompetencí najdeme v knize aktivity, pomocí nichž si mají žáci uvědomit následky svého chování a skutečnost, že se nesmí schovávat za skupinu. Trénuje se všímavost vůči sociálním jevům ve třídě, podporuje se přemýšlení o svém jednání a jeho hodnocení, žáci se učí přemýšlet o osobách ve svém okolí a hodnotit je ve vztahu k sobě (Proč mám rád svého kamaráda?). Společným cílem těchto aktivit je sebezpoznávání.

V oblasti pracovních kompetencí se jedná o aktivity zaměřené na rozvíjení povědomí o fungování světa práce (Mám představy o tom, co je potřeba umět, znát a jak se ve světě práce chovat?).

2.2.2. Rozvíjení kompetencí v rámci Vzdělávacího programu zvláštní školy

V dobíhajícím Vzdělávacím programu zvláštní školy jsou složky výchovy rozvíjeny, jak už jsme zmiňovali, buď přímo v tzv. *výchovách*, kterými jsou například předměty jako hudební, výtvarná, tělesná, zdravotní tělesná, řečová, dramatická výchova, ..., nebo v rámci vyučovacích předmětů, kde tvoří větší či menší součást vzdělávacího obsahu (řečová výchova jako součást předmětu český jazyk). (Valenta, 2009)

My se budeme v následujícím textu, vzhledem k zaměření na pracovní a sociálně-personální kompetence, zabývat pracovní výchovou, jakožto součástí

předmětu „pracovní vyučování“ a mravní výchovou, jakožto součástí předmětu „občanská výchova“.

Pracovní výchova

Vytváření schopností pracovat a vytváření celkově pozitivního vztahu k práci probíhá nejuceleněji v rámci pracovního vyučování na základní škole praktické. Pracovní výchova jako součást pracovního vyučování by měla rozvíjet percepce, motoriku, analyticko-syntetickou činnost mozku, myšlení a řeč, vůli, motivaci k další činnosti, poznání vlastních možností a sebehodnocení. Tak vytváří pracovní výchova základní předpoklady pro socializaci, jejímž absolutním vyvrcholením v dospělosti je samostatný život a pracovní začlenění. (Valenta, 2009)

Mravní výchova

Mravní výchova je podle Valenty (2009) nejkomplicovanější složkou výchovy osob s mentálním postižením, protože má vliv na utváření ostatních osobnostních kvalit a klade vysoké nároky na pedagoga, na jeho pedagogické mistrovství (pedagog musí zastávat kladné postoje k lidem s mentálním postižením a k jejich povahám k možnosti jejich změn). Mravní výchova má formovat morální chování a jednání člověka. Na formování chování a jednání se podílí charakter (svědomitost, odpovědnost, pracovitost,...) a svědomí.

Tím, jak jsou rozvinuty tyto schopnosti a dovednosti v současné době u žáků posledních ročníků základních škol praktických, se budeme zabývat v následující praktické části práce.

PRAKTICKÁ ČÁST – Pilotážní šetření na základních školách praktických

3. Cíle pilotážního šetření

Cílem pilotážního šetření bylo **vyzkoušení testového materiálu**, který by měl v budoucnu testovat úroveň získaných pracovních a sociálně-personálních kompetencí žáků základních škol praktických, **v praxi**. V pilotážním šetření jsme se zaměřili na metodiku zadávání jednotlivých úkolů (**jakých chyb by se měl lektor při zadávání testů vyvarovat, v jakém pořadí jednotlivé úkoly zadávat**), na náročnost jednotlivých úkolů (**zda není některý úkol příliš náročný a naopak**) a také na časovou náročnost plnění zadaných úkolů, tzn. **jaký čas je potřebný k celkovému šetření na jedné škole**. Dále byla sledována ochota žáků i učitelů spolupracovat při šetření.

V kontextu dalších dílčích pilotážních šetření by mělo toto šetření společně s dalšími šetřeními, zaměřenými na stejnou problematiku, sloužit ke srovnání výsledků, počtu žáků, popř. zastoupení dívek a chlapců na jednotlivých školách (základních školách praktických). Pilotážní šetření je vlastně také takovou **sondou do současné úrovně vzdělávání na základních školách praktických a úrovně získaných kompetencí žáků**, kteří se v současné době vzdělávají ještě podle Vzdělávacího programu zvláštní školy. Z tohoto důvodu by tato šetření mohla sloužit k pozdějšímu srovnání výsledků dosažených žáky vzdělávanými se podle Rámcového vzdělávacího programu – podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a výsledků dosažených žáky vzdělávanými se podle Vzdělávacího programu zvláštní školy.

3.1. Hypotézy

Přestože se jednalo spíše o pedagogický průzkum, ve kterém nejde o hledání nebo ověřování vztahů mezi jevy jako u vědeckého výzkumu, ale pouze o konstatování určitého stavu (Chráška, 2007), v našem případě úrovně dovedností žáků v jisté oblasti, dovolili jsme si i tomto případě formulovat hypotézy (H) a k nim vedlejší hypotézy (h), mající vztah k úkolům testového materiálu:

H₁ Úspěšnost vnímání neverbálních signálů (kódů řeči těla) se bude lišit v závislosti na pohlaví žáků.

h₁ Průměrná procentuální úspěšnost dívek v testované oblasti III. B (transfer *kódy řeči těla-text*) bude vyšší než průměrná procentuální úspěšnost chlapců ve stejné oblasti.

H₂ Existuje vztah mezi druhy inteligencí a druhy kognitivních stylů

h₂ Žáci, využívající intrapersonálního kognitivního stylu³, budou úspěšnější v testované oblasti intrapersonální inteligence než v testované oblasti neverbální komunikace.

4. Popis výzkumné metody

Pro zjišťování úrovně pracovních a sociálně personálních kompetencí žáků jsme zvolili **metody kvantitativního výzkumu**. Využili jsme tedy stejných metod shromažďování materiálu a stejných metod zpracování získaných údajů, uplatnili jsme stejné metody výběru jedinců. Chráška (2007) uvádí schéma postupu při kvantitativním výzkumu:

³ Žák využívající intrapersonálního kognitivního stylu = žák, který ve shodě s učitelem označil škálovou položku „hodně“ u 7. položky testované oblasti kognitivních stylů („myslím si, že jsem dobrý/á ve snění, v plánování vlastní budoucnosti, v naslouchání sebe sama, v tom, jak se umím rychle vypořádat s neúspěchem ve škole“; viz příloha II Testový materiál)

- 1) stanovení problému
- 2) formulace hypotézy
- 3) sběr dat a testování (ověřování) hypotézy
- 4) vyvození závěrů a jejich prezentace

Námi provedeného šetření se týkají především body 3 a 4, protože, jak už jsme zmínili, jedná se především o zjištění úrovně dovedností žáků, tzv. pedagogický průzkum, ne o zkoumání vztahů mezi jevy.

Bod 1 – stanovení problému je víceméně shodný s cílem šetření. Problémy bychom tedy mohli formulovat například takto: „Jaká je úroveň pracovních a sociálně-personálních kompetencí žáků devátých ročníků základních škol praktických?“, „Je některý z úkolů pro žáky mimořádně náročný/jednoduchý?“ Protože tyto otázky, na které hledáme ve výzkumu odpověď, nevyjadřují vztah mezi dvěma nebo více proměnnými, neumožňují také zároveň formulovat hypotézu.

Přesto jsme ale formulovali výše uvedené hypotézy, nevztahující se přímo k hlavním otázkám šetření, ale související s úkoly v testovém materiálu. Tyto hypotézy vycházejí z teorie mnohačetné inteligence Gardnera a z výzkumů zaměřených na rozdíly mezi muži a ženami, jimiž se zabývají například manželé Peaseovi. Více se těmito teoriím budeme věnovat v kapitole 4.1. Charakteristika testového materiálu, ve které se také seznámíme s metodikou sběru dat.

4.1. Charakteristika testového materiálu

Při šetření jsme použili *testový materiál k pilotáži šetření grantového projektu GAČR čj.S406181880 Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*, konkrétně jeho část pro testování pracovních a sociálně personálních kompetencí (viz příloha II), který se skládá ze tří testovaných oblastí a dílčích úkolů. Zadání každého úkolu vysvětluje osoba, která test zadává (dále jen „lektor“).

4.1.1. Testovaná oblast I

Testovaná oblast I obsahuje pouze jeden úkol, ve kterém by měl žák prokázat porozumění textu pracovního postupu s obrazovým materiálem k textu přiloženým. Tento úkol má formu výkonového didaktického testu, jedná se o uspořádací úlohu, kdy má žák správně seřadit věty pracovního postupu tak, aby bylo podle návodu možné daný předmět (v našem případě stojánek na fotografii) sestavit.

Za splnění úkolu bylo považováno přesné seřazení položek pracovního postupu. Protože při nepřesném seřazení jednotlivých položek postupu by nebylo možné zhotovení stojánku, byl za nesplněný úkol považován i ten, který obsahoval třeba jen jednu záměnu dvou kroků.

Tato dovednost je zachycena v **Rámcovém vzdělávacím programu** v rámci pracovních kompetencí, kdy žák „*pracuje podle daného pracovního postupu, návodu, náčrtu a orientuje se v jednoduché technické dokumentaci*“.

Při analýze tohoto úkolu jsme se zaměřili na obtížnost úkolu a její určení pomocí tzv. indexu obtížnosti P, kdy podíl počtu testovaných, kteří v úkolu uspěli, a celkového počtu testovaných vynásobíme 100 a výsledný index obtížnosti dostaneme v procentech. Úkoly s indexem obtížnosti větším než 80 % jsou považovány za extrémně snadné a nebývají v testu ponechány, naopak index obtížnosti menší než 20 % je extrémně obtížný. (Chráska, 2000)

4.1.2. Testovaná oblast II.

Testovaná oblast II. Je zaměřena na intrapersonální emocionální inteligenci žáků. Obsahuje dva úkoly, ve kterých je testováno žákovo sebepoznání, to, do jaké míry o sobě žák ví, jaký způsob poznávání a učení je mu vlastní, do jaké míry o sobě ví, „v čem je lepší a v čem horší“.

Emociální inteligence se týká zpracování informací, se kterými se setkáváme denně, a které musíme rychle, spontánně a bez dlouhého teoretického bádání denně

zpracovávat. Harvardský psycholog prof. Howard Gardner mluví o emocionální inteligenci jako o zpracovávání informací ze dvou oblastí. Ty informace, které vznikají v nás samých, nazývá intrapersonální a ty informace, které vznikají při kontaktech s druhými lidmi, interpersonální informace. (Brockert, 1997, s. 8)

Podle Gardnera to, zda bude dítě v životě úspěšné, neukazují testy IQ, ale právě testy emocionální inteligence. Emocionální, nebo také personální, inteligenci potom definuje jako „*schopnost správně se orientovat ve vlastních pocitech a umět „přečíst“ signály, které přicházejí od druhých lidí*“. (Gardner, 1999, s. 272) K tomuto také Gardner dodává, že čím méně člověk rozumí vlastním pocitům, tím spíše se stává jejich obětí, a čím méně člověk rozumí pocitům, reakcím a chování jiných lidí, tím větší bude pravděpodobnost, že se zachová nevhodným způsobem a nepříznivě tak ovlivní své postavení ve společnosti, do níž patří.

Studie prokazují, že pokud se člověk spoléhá na vizuální vjemy při komunikaci tváří v tvář a na jejich základě vyhodnocuje chování dotyčné osoby, bude jeho úsudek pravděpodobně mnohem přesnější než u někoho, kdo se spoléhá pouze na bezprostřední dojem. (Pease, 2008, s. 26)

Testovaná oblast II. je, jak už jsme zmínili, věnovaná intrapersonální inteligenci a skládá se ze dvou částí. Zprvce (úkol 1., viz příloha II) se jedná o intrapersonální test EQ s kvantifikující škálou, zadruhé o test kognitivních stylů (úkol 2., viz příloha II).

ÚKOL 1. - intrapersonální sebehodnotící a hodnotící škály

Žáci za pomoci lektorů vyplňují sebehodnotící škály. Lektorů uvádějí příklady a kontrolují, zda žáci rozumí otázkám. Výsledky se srovnávají u jednotlivých žáků s hodnocením třídního učitele, který žáky hodnotí pomocí stejných škál. Stejně postupujeme i u úkolu 2. Takovýto postup zmiňuje i Mareš: „*Dotazníky zjišťující styly a strategie učení mohou mít rozdílné adresáty..., ...můžeme je zadávat také učitelům. Pokud jde o dotazníky zjišťující učitelovy názory na styly učení jednotlivých žáků, které vyučuje, zajímá nás, nakolik se potvrzují výpovědi žáků o učení z pohledu další osoby, která je dobře zná*“. (Mareš, 1998, s. 98)

Protože je v zájmu diagnostického rozlišení účelné přimět žáka, aby při odpovídání volil možnosti vzdálenější od prostřední nabídky (tedy výrazněji

souhlasil či nesouhlasil), upozornili jsme žáky, ale i učitele na to, aby škálovou položku *NEVÍM* (v úkolu 1.) označili jen v případě, že skutečně nebudou znát odpověď. (Mareš, 1998, s. 101)

Sebehonotící škály sledují tři oblasti tvořící obsah intrapersonální inteligence:

- oblast **sebevědomí** – testuje uvědomování si sebe sama, znalost sebe sama, porozumění vlastnímu životu a jeho poznání, orientace ve svém vlastním prožitkovém světě
- oblast **organizace vlastního života** – testuje ovládání svých nálad a pocitů tak, aby se jedinec nenechal znervóznit stresem, nezmítal se v pocitech strachu a včas zpracoval negativní pocity
- oblast **sebemotivace** - testuje schopnost setrvat u řešení úlohy, nenechat se odradit neúspěchy, být pilný a flexibilní

Naproti tomu testy interpersonální inteligence sledují schopnost empatie angažovanost v kontaktech s druhými lidmi. (Brockert, 1997, s. 24)

ÚKOL 2. – test kognitivních stylů (sebereflexe, metakognice⁴ probandů)

Test kognitivních stylů je konstruován na podkladě všeobecně akceptované teorie mnohačetné inteligence prof. Howarda Gardnera. Výše jsme již zmiňovali jeho pohled na emocionální inteligenci, která zahrnuje inteligenci intra- a interpersonální, Gardner však definoval ještě dalších pět druhů inteligence, dohromady tedy sedm druhů inteligencí:

Verbálně-jazyková inteligence - jak dobře umí jedinec zacházet s jazykem, vyjadřovat se (i písemně), jak rychle se učí nový jazyk, apod.; lidé s vysokou verbálně-jazykovou inteligencí jsou dobří v psaní, čtení, vyprávění příběhů a učí se nejlépe čtením, psaním poznámek, posloucháním a diskusí

Logicko-matematická inteligence - zahrnuje numerické schopnosti, tzv. kupecké počty, ale i abstraktní myšlení, schopnost logické analýzy a logického usuzování, blíží se nejvíce tomu, co označujeme „tradiční“ inteligencí

⁴ metakognitivní = poznávající, jak probíhá poznávání

Vizuálně-prostorová inteligence - osoby s vysokou vizuálně-prostorovou inteligencí jsou dobří ve vizualizaci a mentální manipulaci objektů, lehce řeší puzzle či hlavolamy, mají dobrou vizuální paměť a také orientaci

Tělesně-pohybová inteligence - lidé s tímto druhem inteligence se výborně učí vše zahrnující pohyb, například sporty nebo tanec, často mají tzv. pohybovou paměť – pamatují si věci skrze své tělo spíše než obrazy nebo slova

Hudební inteligence - zahrnuje poslechové schopnosti, cítění rytmu a hudby; takto nadané osoby mají dobrý hudební sluch - někdy dokonce absolutní - jsou dobří ve zpěvu, hraní na hudební nástroje nebo skládání hudby; při učení si rádi pouštějí hudbu na pozadí

Interpersonální inteligence - projevuje se v mezilidských vztazích a při jednání s jinými lidmi; lidé s vysokou interpersonální inteligencí bývají extroverti, citliví na náladu ostatních a dobře pracují ve skupině

Intrapersonální inteligence - týká se introspekce a sebereflexe, tyto lidé bývají často introverti a raději pracují sami; jsou si vědomi sami sebe a schopní dobře porozumět vlastním emocím a motivacím, nejlépe se učí, když se mohou věnovat problému v klidu sami

Z těchto druhů inteligencí usuzujeme na kognitivní styly, tedy jaký způsob poznávání a učení je žákům vlastní – jazykový, logicko-matematický, prostorový, pohybový, hudebně akustický, interpersonální nebo intrapersonální.

Tento úkol je opět ve formě sebehodnotícího škálového dotazníku, kde se výsledky srovnávají u jednotlivých žáků s hodnocením třídního učitele, který žáky hodnotí pomocí stejných škál, a stanoví se míra shody a neshody u žáka.

Tyto testované dovednosti intrapersonální inteligence jsou zachyceny **v Rámcovém vzdělávacím programu** – v rámci sociálně-personálních kompetencí „*žák posiluje své sebevědomí na základě poznání a pochopení vlastní osoby*“, v rámci pracovních kompetencí „*žák reálně posoudí výsledek své práce i práce ostatních, ...využívá získané znalosti a zkušenosti a vytváří si představu o možnostech svého*

budoucího pracovního uplatnění“. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova by mělo vést žáky k porozumění sobě samým a druhým, pomáhat k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samým a k druhým (osobnostní rozvoj).

4.1.3. Testovaná oblast III

Testovaná oblast III testuje, na jaké úrovni je žákova neverbální komunikace, tj. „řeč těla“ („body language“). Obsahuje praktický test schopnosti využití (a porozumění) neverbálních komunikačních prostředků. Úkol je rozdělen do dvou částí, v první části (2 A - transfer text – kódy řeči těla) dostane žák k dispozici určitý slovní a větný materiál a má se pokusit o sdělení jeho obsahu pomocí neverbální komunikace (gesty, mimikou), ve druhé části (2 B - transfer kódy řeči těla – text) lektor „vysílá“ za pomoci gest a mimiky obsah jiného větného a slovního materiálu a žák zapisuje obsah „přečteného“.

Slovní i větný materiál se skládá z jednotek sdělení (např. věta *Ahoj, pojdte ven zahrát si volejbal!* obsahuje 3 jednotky sdělení: *Ahoj – pojdte ven – zahrát si volejbal*). Úspěšnost žáků se potom hodnotí podle počtu „vyslaných“ (první fáze) a „přečtených“ (druhá fáze) jednotek.

K testovaným oblastem II a III jsme na základě teorie vyslovili hypotézy. Hypotéza H_1 se týká úspěšnosti vnímání kódů řeči těla v závislosti na pohlaví. Manželé Peaseovi ve své knize „Řeč těla“ odkazují na četné studie a výzkumy týkající se rozdílů ve vnímání v závislosti na pohlaví. Za obecně vnímavější⁵ bývají označovány ženy, na základě čehož také vznikl pojem „ženská intuice“. Podle výzkumu psychologů z Harwardovy univerzity jsou ženy daleko ostražitější vůči řeči těla než muži. V tomto výzkumu byly skupině mužů a žen pouštěny krátké filmy bez zvuku, poté následovala interpretace „přečteného“. Přesně dokázalo dané situace interpretovat 87% žen a 42% mužů. Také byl sledován mozek pomocí magnetické

⁵ vnímavý (intuitivní) = schopnost číst řeč těla a srovnávat takto získané informace s verbálními signály. (Pease, A., 2008, s. 25)

rezonance, kdy vědci zjistili, že ženy mají v mozku 14-16 oblastí, s jejichž pomocí hodnotí chování jiných lidí, zatímco muži jen 4-6 oblastí. (Pease, 2008, s. 26)

Tyto testované dovednosti interpersonální inteligence jsou zachyceny **v Rámcovém vzdělávacím programu** – v rámci sociálně-personálních kompetencí žák „*navazuje a udržuje vztahy s vrstevníky, respektuje druhé lidi a snaží se upevňovat dobré mezilidské vztahy, posiluje sociální chování a sebeovládání, je vnímavý k potřebám starých, nemocných a postižených lidí*“, v rámci pracovních kompetencí „*...rozšiřuje své komunikační schopnosti při kolektivní práci*“. Prostřednictvím průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova žák rozvíjí řeč těla a dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (sociální rozvoj).

Hypotéza H₂ se týká vnímání kódů řeči těla (testovaná oblast III, transfer *kódy řeči těla - text*). Podle Gardnera toto umění přečíst signály přicházející od druhých lidí, patří do interpersonální inteligence, zatímco sebehodnocení a sebepoznání ověřované v testované oblasti II zařazujeme do intrapersonální inteligence. Předpokládáme-li, že druhy inteligence souvisejí s druhy kognitivních stylů, potom žáci úspěšnější v testované oblasti II než v testované oblasti III pravděpodobně užívají intrapersonálního kognitivního stylu.

4.2. Průběh šetření

Pilotážní šetření na základních školách praktických bylo realizováno v březnu 2010. Výzkumný vzorek tvořilo 15 žáků devátých ročníků základních škol praktických v Pelhřimově a Havlíčkově Brodě. V Pelhřimově se testování zúčastnilo 8 žáků, z toho 6 chlapců a 2 dívky, v Havlíčkově Brodě se testování zúčastnilo 7 žáků, z toho 5 chlapců a 2 dívky. V obou školách probíhá výuka žáků devátého ročníku společně s výukou žáků sedmého ročníku. Všichni žáci tohoto vzorku jsou vzděláváni podle Vzdělávacího programu zvláštní školy, rádi by pokračovali ve vzdělávání na středních odborných učilištích.

Na obou školách bylo testování žáků realizováno v průběhu dvou vyučovacích hodin. V Pelhřimově se jednalo o období od 11:50 do 13:30, v Havlíčkově Brodě se

jednalo o období od 8:15 do 9:15. V první fázi (první ze dvou vyučovacích hodin) byli žáci seznámeni s charakteristikou testového materiálu a jeho účelem, tzn. také s tím, že jejich učitelům nebudou ukázány vyplněné testové materiály a že jejich výkony nebudou známkovány. Žáci byli také seznámeni s tím, že se kdykoliv v průběhu vyplňování testového materiálu mohou zeptat na cokoli, co souvisí se zadáním, nebo porozuměním zadání testu.

Poté žáci začali s vyplňováním testového materiálu. Osvědčilo se nám začínat testovanou oblastí I (seřazení kroků pracovního postupu), u kterého se žáci musí nejvíce soustředit. Následuje méně náročný úkol, a sice vyplňování sebehodnotících škál testované oblasti II. Časově výhodné (ekonomické) je realizovat test intrapersonální inteligence současně s neverbální reprodukcí zadaného slovního a větného materiálu testované oblasti III (transfer *text-kódy řeči těla*). Poté, co všichni žáci dokončí první úkol, se jich zeptáme, zda vědí, co je to pantomima a mají za úkol „předvést“ například svoji oblíbenou činnost. Zdůrazníme, že u pantomimy používáme pouze naše tělo – tzn. tělo jako celek, ruce, nohy, výraz tváře, nemluvíme ani nevydáváme žádné zvuky. Žákům sdělíme následující průběh testování: Žáci se rozdělí podle celkového počtu na menší skupinky po dvou, max. po čtyřech a budou v průběhu vyplňování škálového dotazníku po těchto skupinkách vyvolávány ze třídy za lektorem na chodbu, aby neverbálně znázornili určitý slovní a větný materiál. (Žáci se rozdělili do skupinek na chlapce dívky, velice jim vyhovovalo, že se nemusí neverbálně projevovat před třídou, především před druhým pohlavím.) Poté žákům vysvětlíme metodu vyplňování škálového dotazníku stylem: „Martina si přečte větu: *Vážím si sebe sama* a řekne si: Je to pravda? Vážím si sebe sama – toho, jaká jsem, jak se chovám,...? Pokud to není pravda – Martina si neváží sebe sama, zakroužkuje Ne, pokud to je pravda – Martina si váží sebe sama, zakroužkuje ANO.“ Přesvědčíme se, zda žáci opravdu úkol pochopili (chodíme k jednotlivcům). Velmi důležité je také přesvědčit se o tom, zda žáci vědí, jak nakládat se záporně formulovanými položkami, jako například *Nestihnu včas dokončit zadanou práci*.

Teprve tehdy, když se přesvědčíme, že žáci úkol skutečně pochopili, začneme si je brát po předem vytvořených skupinkách na chodbu (do jiné místnosti), aby nerušili

žáky vyplňující sebehodnotící škály. Ve třídě je se žáky jejich třídní učitel, který vyplňuje shodné dotazníky a hodnotí tak své žáky. Na chodbě postupujeme takto: Žákům sdělíme slovní spojení/větu určenou k neverbálnímu vyjádření. Zatímco jeden žák vysílá neverbální signály, zbylí žáci jsou otočeni zády, aby nemohli výkon napodobovat. Takto postupujeme u každého jednotlivého slovního nebo větného sdělení, po „odvysílání“ neverbálního signálu ihned zapisujeme na zvláštní papír hodnocení žáka (počet správně „vyslaných“ jednotek sdělení).

Po návratu do třídy znovu zjistíme, zda žáci rozumějí úkolu, jak jsou daleko, a vyzveme další skupinku na chodbu/do jiné místnosti. Žáci, kteří mají vyplněné oblasti sebevědomí, organizace vlastního života a sebemotivace a splnili úkol „vysílání“ neverbálních signálů, si mohou udělat přestávku. Tato první část zabere při počtu 7 – 9 žáků zhruba 25 – 30 minut času.

S druhou fází můžeme začít podle časové dotace buď hned po ukončení první fáze, nebo až se začátkem další vyučovací hodiny. Po vysvětlení zadání druhého úkolu testované oblasti II (test kognitivních stylů) vyplňujeme test společně se žáky. Postupujeme položku po položce, čímž docílíme sjednocení pracovního tempa žáků. Poslední část šetření tvoří „čtení“ neverbálních signálů a zapisování „přečteného“. Při tomto úkolu je důležité, aby se lektor vždy přesvědčil, zda na něho všichni žáci vidí a uzpůsobil tomu svoji pozici, popř. pozici žáků, zda se na něho v danou chvíli všichni dívají, příp. signál zopakuje. Důležité je také, aby žáci byli předem seznámeni s tím, co mají „číst“ – zda věc a její vlastnost (u slovního materiálu) nebo spíše činnost (u větného materiálu).

5. Interpretace získaných dat

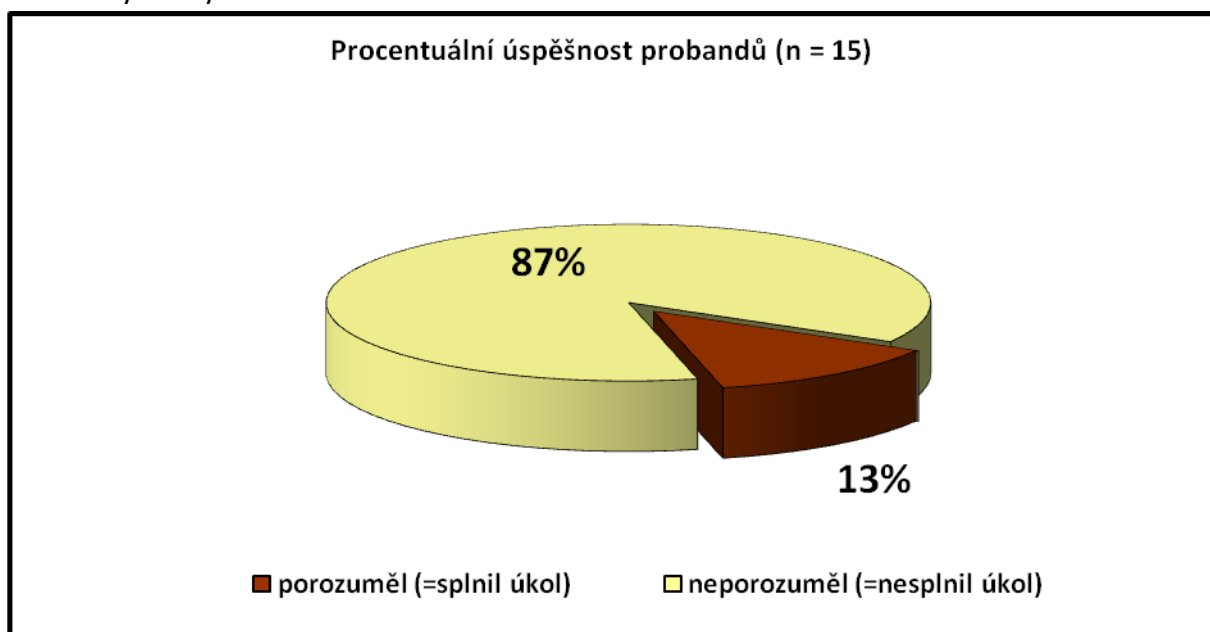
Získaná data z šetření na školách jsme zpracovali pomocí metod kvantitativního výzkumu – sestavili jsme tabulky četností, použili výpočtů charakteristik poloh (aritmetický průměr, modus, medián) a výsledky jsme graficky znázornili. Následující kapitoly podávají výsledky pilotážního šetření doplněné o grafická znázornění.

5.1. Výsledky testované oblasti I

Z celkového počtu žáků úkol správně vyřešily pouze dva, z každé školy jeden žák. V případě školy v Pelhřimově se jednalo o chlapce, z havlíčkobrodské školy vyřešila jako jediná úkol dívka (Graf 1.).

U tohoto úkolu jsme počítali index obtížnosti, který vyšel 13 %, což znamená **extrémní obtížnost**. Proto navrhuje tento úkol přepracovat, definovat jednotlivé kroky pracovního postupu tak, aby jejich následnost byla jednoznačná. V současné podobě je úkol koncipován tím způsobem, že je zřejmé pouze označení dvou položek a posledního kroku, ostatní se dle mého názoru dají použít, i když také s určitým omezením, v různém kombinačním sledu. Tento fakt je možná také příčinou vysoké neúspěšnosti probandů v této testované oblasti, která je navíc velice striktně hodnocena – splnil (= přesné pořadí úkolů) /nesplnil (=záměna jednoho a více kroků pracovního postupu).

Graf 1. Výsledky testované oblasti I



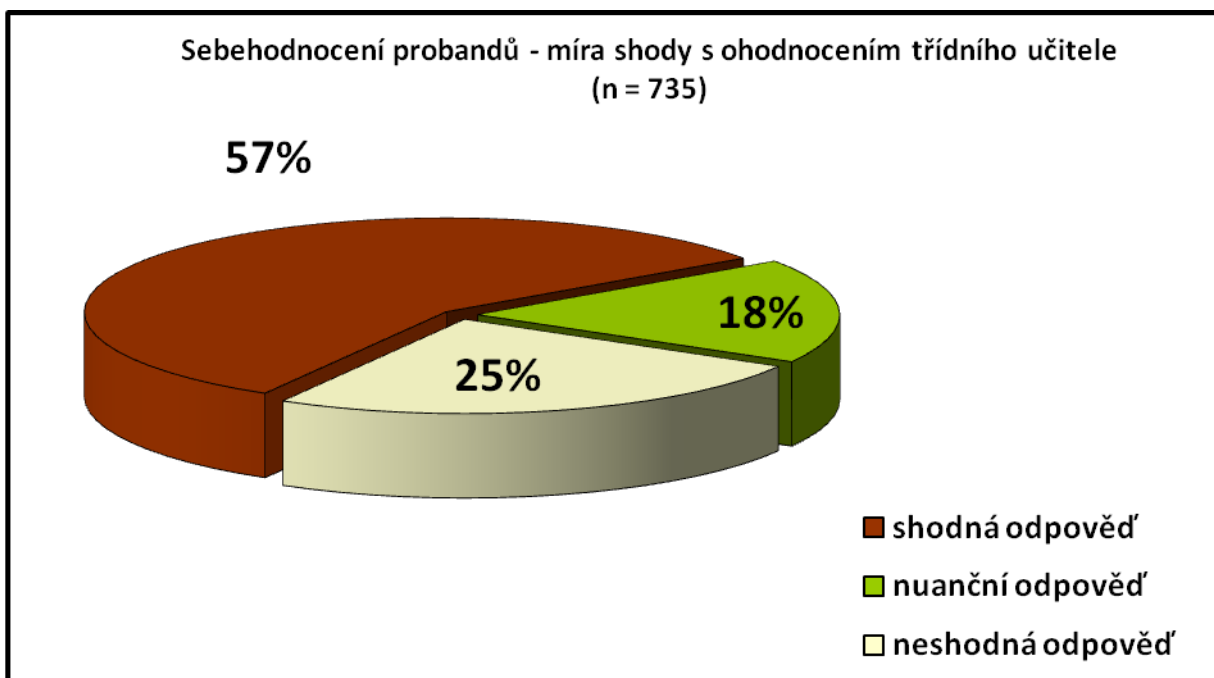
5.2. Výsledky testované oblasti II

V testované oblasti II jsme naměřili průměrnou procentuální úspěšnost žáků **57 %**, přičemž úspěšnost hodnotíme podle procentuálního výskytu shodně označených položek škálového dotazníku třídním učitelem a žákem. Výsledky testovaných žáků

nabývaly hodnot od 35 % do 76 % se středovou hodnotou (dále jen mediánem) 59 %. Průměrná procentuální hodnota nuančních odpovědí (tzn. žák, či učitel označil odpověď „NEVÍM“) činí **18 %**. (Graf 2.)

Porovnáme-li výsledky obou škol, nijak výrazně se od sebe neliší v průměrném počtu dosažených procent úspěšnosti, liší se však v počtu procent nuančních odpovědí. V Havlíčkově brodě dělalo jak žákům, tak učitelům zřejmě menší obtíže označení jednoznačných odpovědí, odpověď „NEVÍM“ označili opravdu pouze v krajním případě. V Pelhřimově jsme naměřili průměrnou procentuální úspěšnost 52 % s mediánem 57 %, z čehož bylo průměrně 22 % odpovědí nuančních. V Havlíčkově Brodě jsme naměřili průměrnou procentuální úspěšnost 63 % a medián 61%, z čehož bylo nuančních průměrně 11% odpovědí.

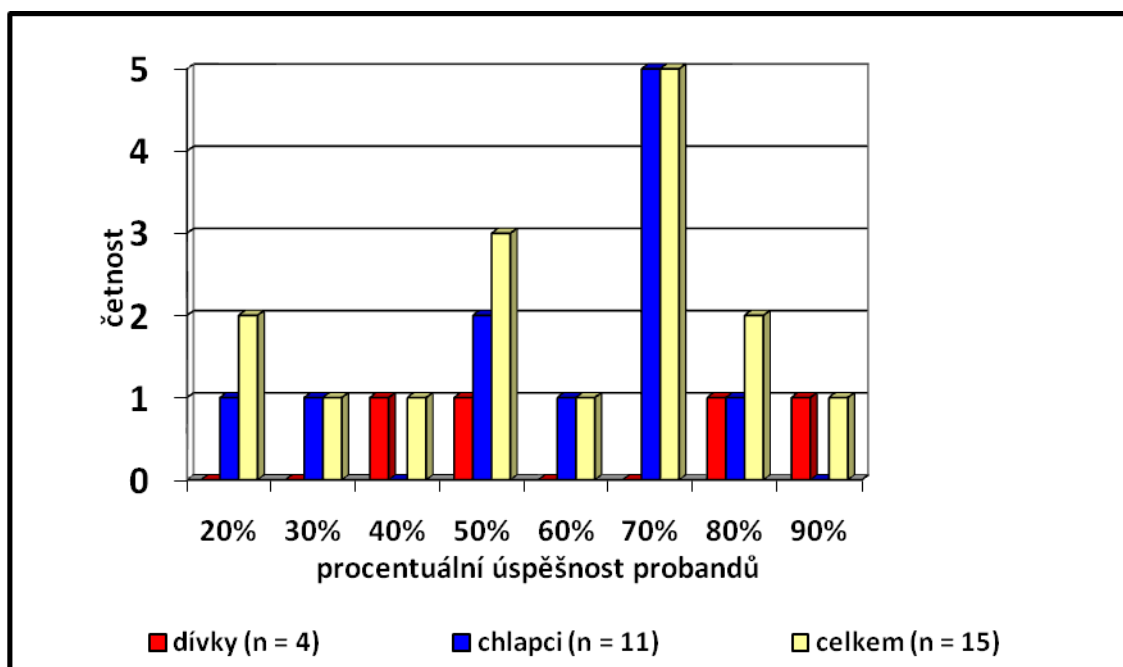
Graf 2. Celková procentuální úspěšnost probandů v testované oblasti II.



5.2.1. Oblast sebevědomí

V oblasti sebevědomí žáci dosahovali výsledných hodnot od 20 % do 90 %, s nejčastěji se vyskytující hodnotou 70 %, což je zároveň středová hodnota naměřených výsledků.(Graf 3.)

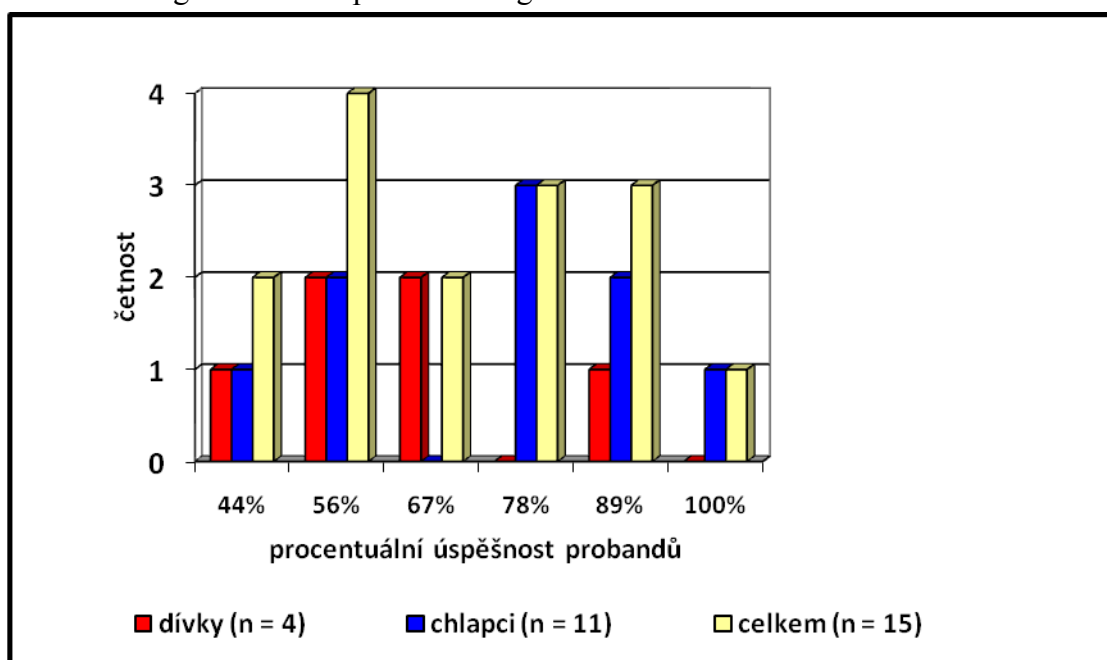
Graf 3. Histogram četnosti pro oblast sebevědomí



5.2.2. Oblast organizace vlastního života

V oblasti organizace vlastního života žáci dosahovali výsledných hodnot od 44 % do 100 %, nejčastěji se vyskytující hodnota je 56 %, středová hodnota naměřených výsledků potom činí 67 %. (Graf 4.)

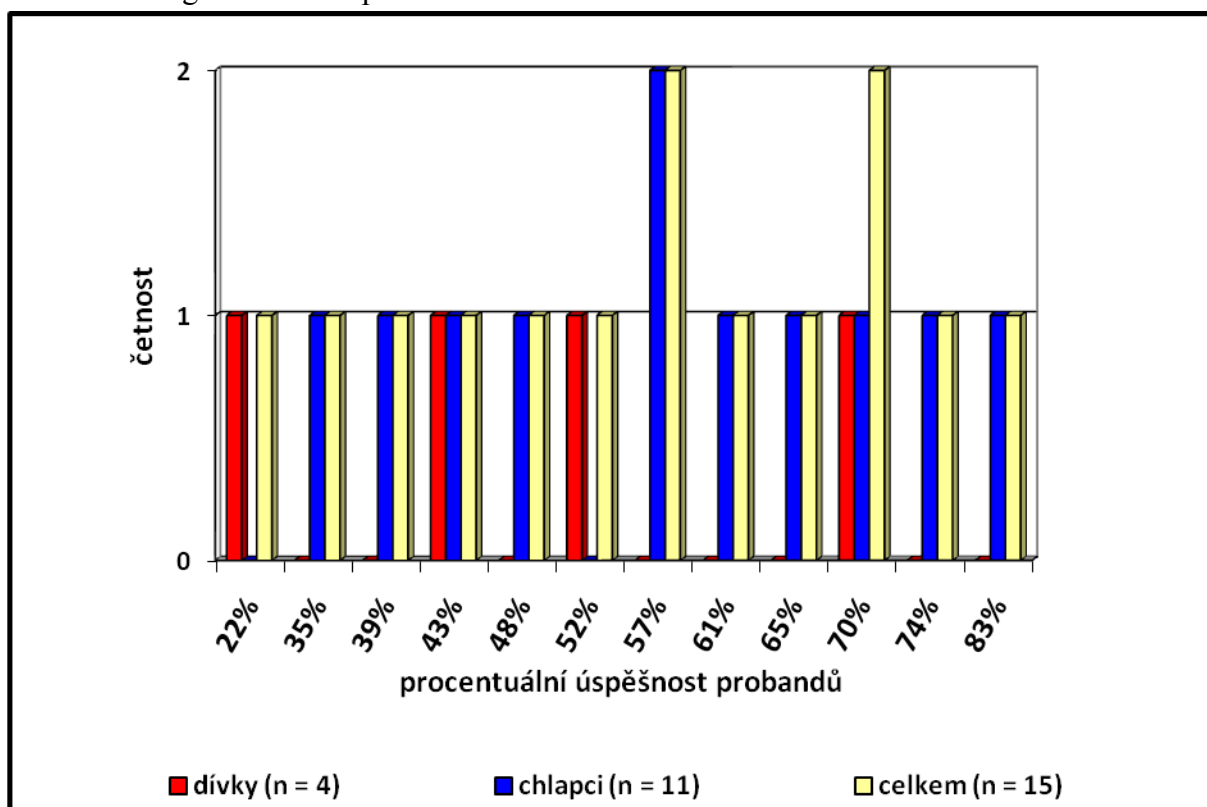
Graf 4. Histogram četnosti pro oblast organizace vlastního života



5.2.3 Oblast sebemotivace

V oblasti sebemotivace žáci dosahovali výsledných hodnot od 22 % do 83 %. Variační šíře je tedy výrazně větší než v předchozích dvou případech. Většina naměřených hodnot se v základním souboru vyskytovala pouze jednou, dvakrát se vyskytly hodnoty 43 %, 57 % a 70%. Středová hodnota naměřených výsledků činí 57 %. (Graf 5.)

Graf 5. Histogram četnosti pro oblast sebemotivace



5.2.4. Test kognitivních stylů

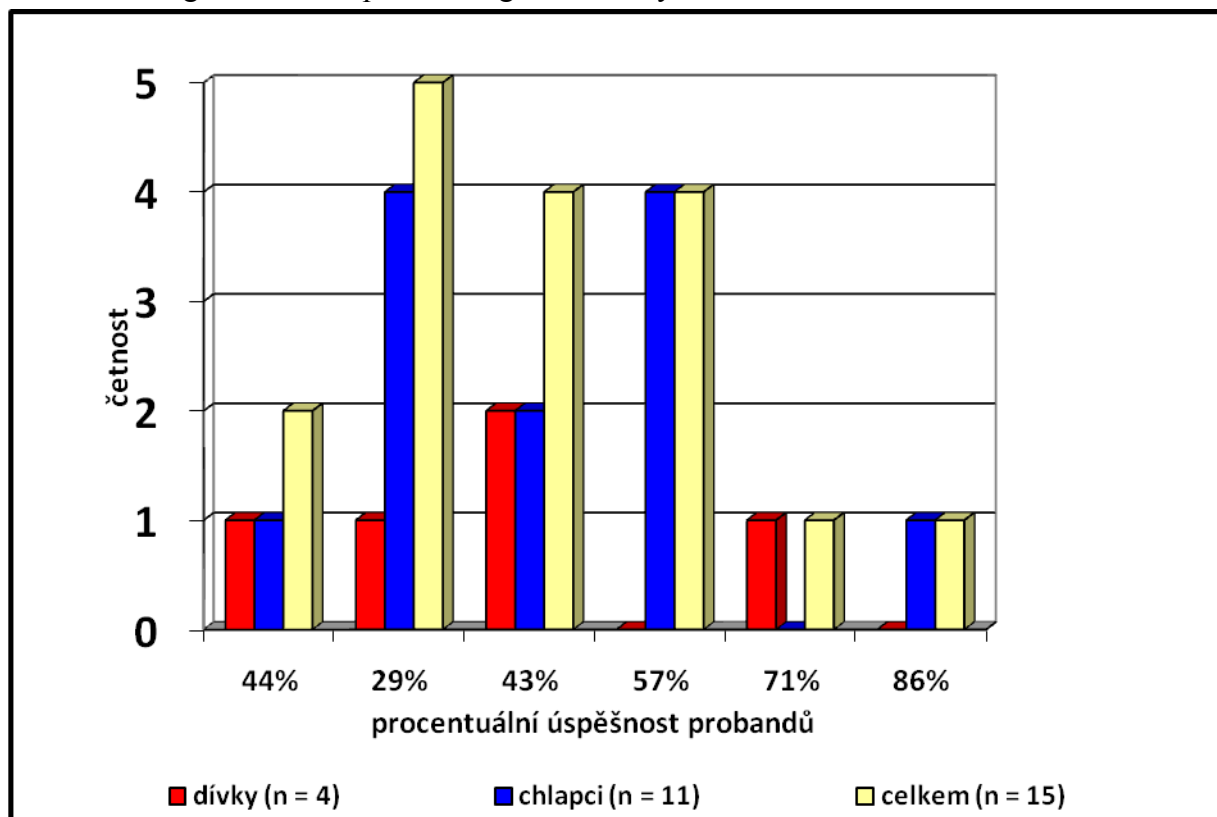
V oblasti kognitivních žáci dosahovali výsledných hodnot od 29 % do 86%, nejčastěji se vyskytující hodnotou bylo právě 29 %, tedy nejnižší dosažený počet procent v této části. Středová hodnota naměřených výsledků činí 43 %. (Graf 6.)

Protože žáci dostali v testované oblasti kognitivních stylů za úkol určit, v čem a nakolik jsou dobří, a učitelé jejich domněnky potvrzovali, nebo naopak vyvraceli, když je měli ohodnotit ve stejném škálovém dotazníku, můžeme u tohoto úkolu

vyjádřit procento nadhodnocování a podhodnocování žáků. Z celkem osmi případů neshodných odpovědí bylo sedm případů **nadhodnocování**, což je **88%**, a pouze jeden případ podhodnocování. V každé škole jsme zjistili po čtyřech případech sporného sebehodnocení žáka a hodnocení učitele, v Pelhřimově se dívka v jednom případě podhodnotila, druhá dívka se ve dvou případech nadhodnotila a chlapec se nadhodnotil v jednom případě. V Havlíčkově Brodě se jeden chlapec nadhodnotil ve dvou případech a dvě dívky se nadhodnotily každá v jednom případě. Celkem se tedy nadhodnotili dva chlapci, z toho jeden ve dvou případech, tři dívky, z toho jedna ve dvou případech, a jedna dívka se v jednom případě podhodnotila.

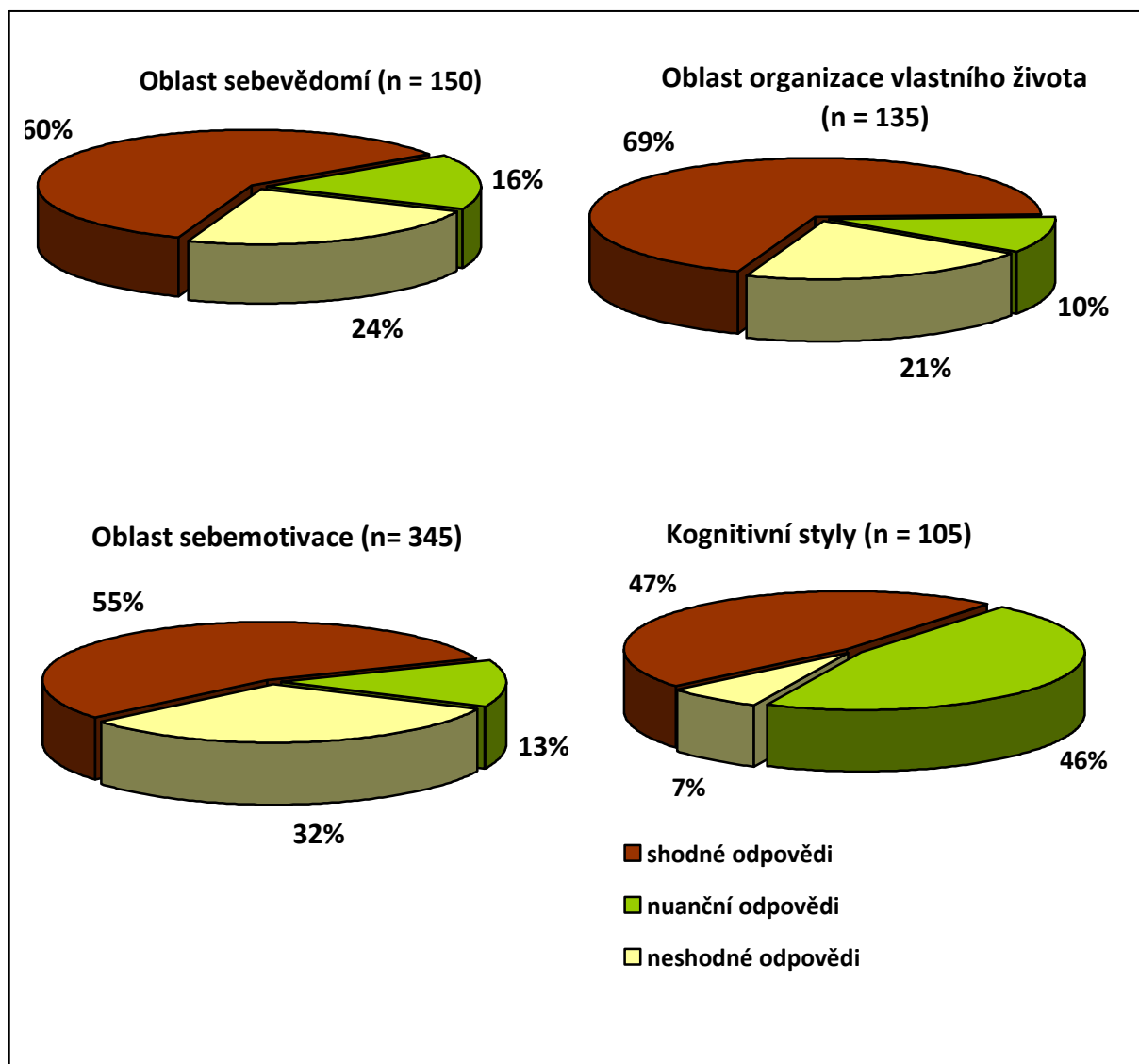
K situacím nadhodnocování a podhodnocování docházelo téměř u všech položek dotazníku kognitivních stylů, po dvou případech sporných odpovědí jsme setkali u položek 2), 6) a 7), naopak u položek 1) a 4) jsme se nesetkali se žádnými spornými odpověďmi.

Graf 6. Histogram četnosti pro test kognitivních stylů



Největší procentuální shoda se vyskytla v oblasti organizace vlastního života – 69 %, nejnižší naopak v oblasti kognitivních stylů. Oblast kognitivních stylů má také největší procento nuančních odpovědí – 46 %. S největší procentuální neshodou jsme se setkali u oblasti sebemotivace – 32 %. (Graf 7., *n* vyjadřuje celkový počet položek)

Graf 7. Sebehodnocení probandů – míra shody s ohodnocením třídního učitele

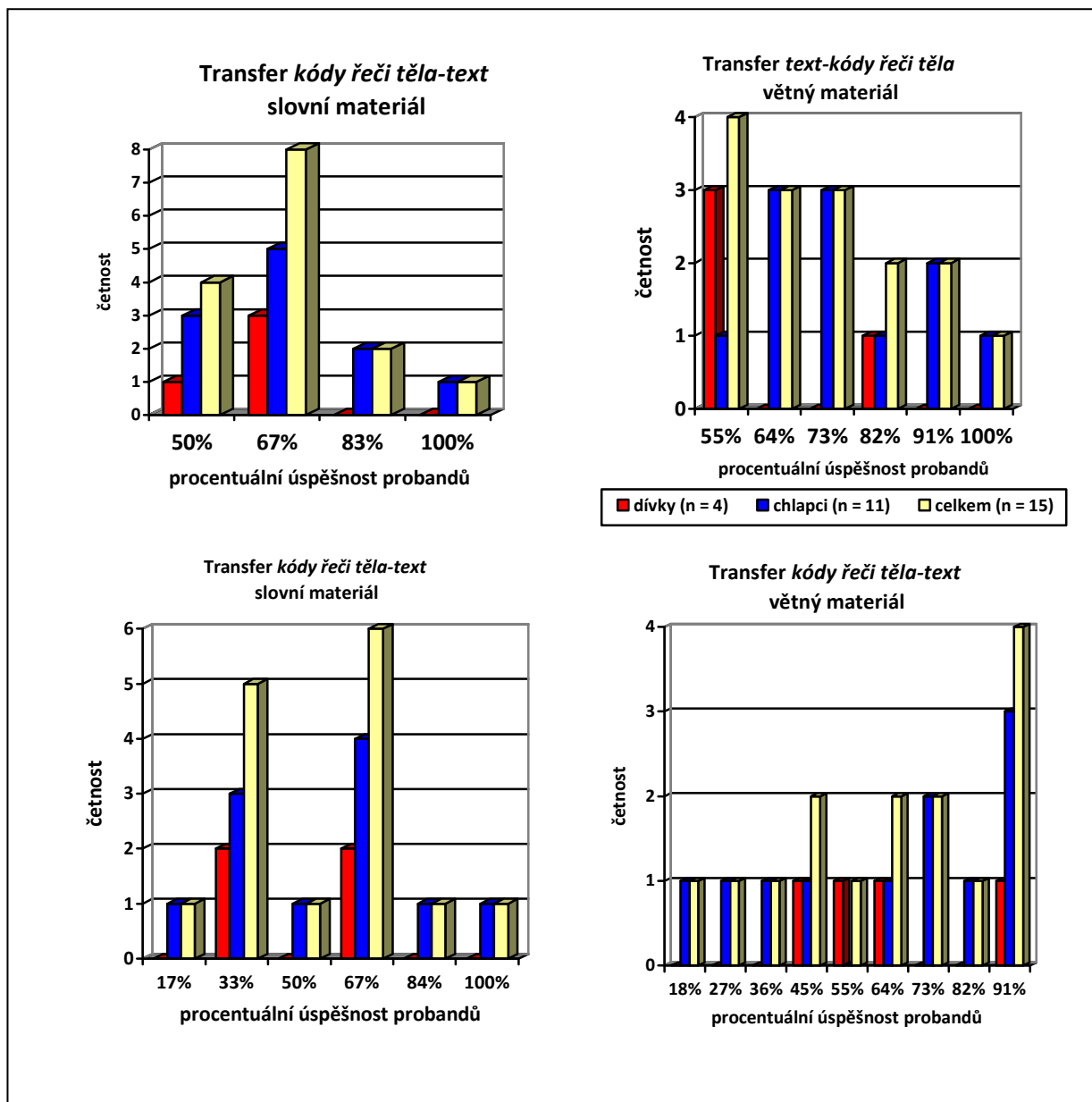


5.3. Výsledky testované oblasti III

Celková úspěšnost v této oblasti činí **65 %**, přičemž větší procentuální úspěšnost jsme zaznamenali v reprodukci psaného textu (transfer *text – kódy řeči těla*), kdy žáci dosáhli průměrné procentuální úspěšnosti 70 %, než v zapisování obsahu

„přečteného“, kdy žáci dosáhli 59 %, a v reprodukci a zápisu větného, než slovního materiálu.

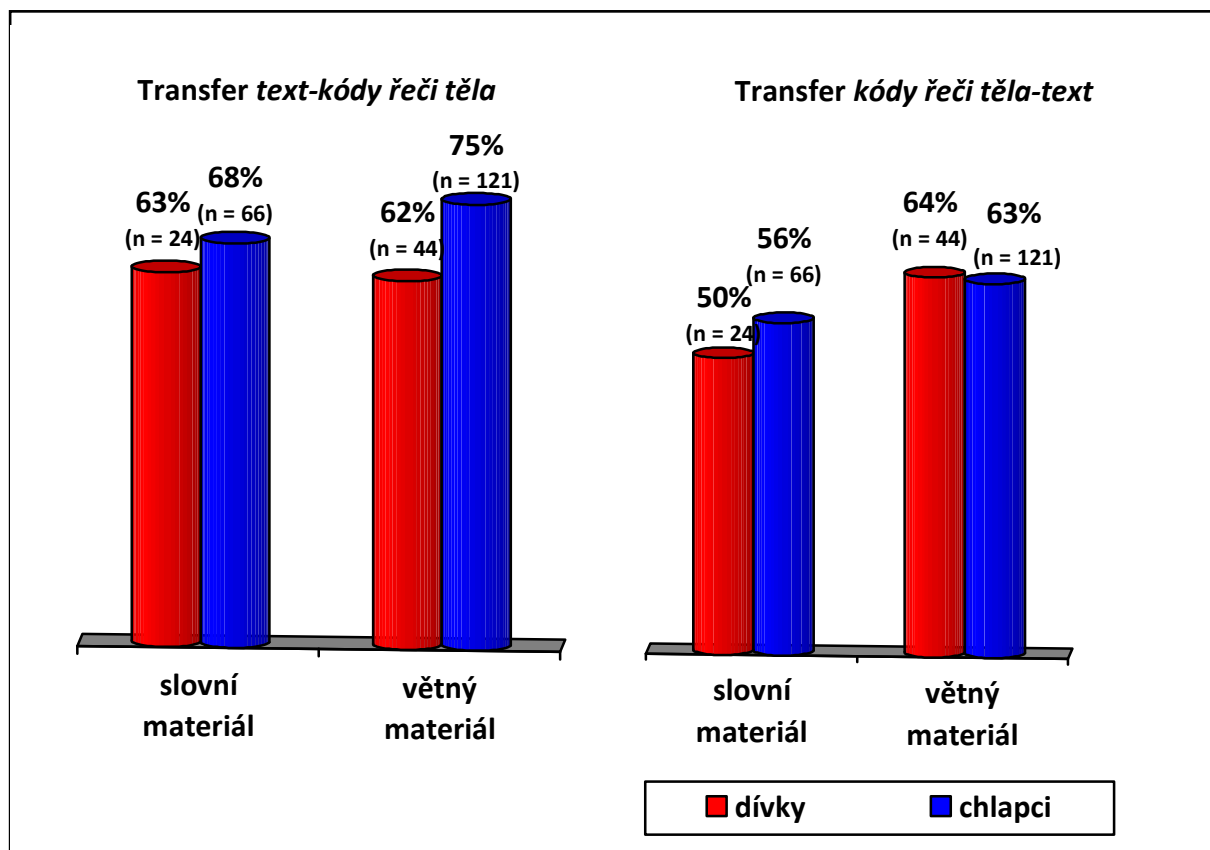
Graf 8. Histogramy četnosti pro testovanou oblast III



Již z těchto grafů – histogramů četnosti - je zřejmé, že chlapci byli v testu neverbální komunikace úspěšnější než dívky, což také dokazuje průměrná procentuální úspěšnost v této testované oblasti. U dívek jsme naměřili průměrnou procentuální úspěšnost 54 %, zatímco u chlapců 67 %. **Průměrná procentuální úspěšnost chlapců byla vyšší ve většině částí testované oblasti** (transfer *text-kódy řeči těla* – slovní materiál, transfer *text-kódy řeči těla* – větný materiál, transfer *kódy řeči těla-text* –

slovní materiál). Konkrétní výsledky můžeme vyčíst z grafů procentuální úspěšnosti probandů, kdy *n* znamená celkový počet jednotek sdělení (Graf 9.).

Graf 9. Procentuální úspěšnost probandů v testované oblasti III.



Srovnáme-li obě školy, žáci havlíčkovobrodské školy mají v testovaných oblastech II a III i ve všech jejích podoblastech procentuálně lepší výsledky. Výsledky žáků obou škol se ve většině případů neliší nijak výrazně, jedná se o rozdíl od 6% do 12 %. Zajímavý je však výrazný rozdíl v počtu procent shodných odpovědí v oblasti sebevědomí (testovaná oblast II). Zatímco v Havlíčkově Brodě byla průměrná procentuální shoda odpovědí 74 %, v Pelhřimově pouze 48 %.

5.4. Postřehy k testované oblasti III

Při „vysílání“ neverbálních signálů žáci používali mimiku jen minimálně, Většina mimiku nepoužívala vůbec. Gestika byla většinou na velmi nízké úrovni,

jednotlivé „znaky“ byly odbyté. U slovního materiálu, kde měli žáci „vyslat“ dvě jednotky sdělení, vyslaly většinou tzv. „dvě v jednom“. To znamená, že u slovního materiálu *malý pejsek* nepředvedli nejdříve *malý*, a potom *pejsek* nebo naopak, ale předvedli obě jednotky dohromady s větším důrazem na přídavné jméno. V případě slovního materiálu *malý pejsek* se např. stulili do klubíčka a vyjádřili tak spíše jednotku *malý*, u slovního materiálu *vysoký strom* zase většinou vztyčili ruce, aby vyjádřili jednotku *vysoký*. Vytvářeli tak spíše živé obrazy. Celkově bylo znát, že žákům dělá neverbální vyjádření velké potíže, že na ně nejsou zvyklí. Je proto třeba žáky hodně nasměrovat, zdůraznit, ať se pokusí „vyslat“ každou jednotku sdělení zvlášť. I poté ale stejně většina žáků nedovedla daný text transformovat do kódů řeči těla tak, aby sdělení obsahovalo všechny jeho jednotky.

Při „čtení“ vysílaných signálů lektorem téměř všichni žáci neidentifikovali přídavná jména slovního materiálu, ačkoliv jsme jim zdůrazňovali, že materiál je analogický jako ten jejich, který měli za úkol neverbálně znázornit, a že budeme „vysílat“ nějaký předmět, osobu, část těla,...a k tomu nějakou vlastnost, tedy, jaká ta věc,... je.

Zatímco při vysílání neverbálních signálů měli žáci tendenci shrnout více jednotek do jedné, při „čtení“ signálů jsme vyzorovali tendenci opačnou, a sice, zaznamenávání dílčích signálů, neschopnost shrnout je do jedné podstatné jednotky. U jednotky *unavený*, kdy si lektor při vysílání signálů mnul oči, zíval apod., zapsal žák místo jedné jednotky *unavený* všechny činnosti, které lektor „vysílal“. S tím souvisí i soustředění se spíše na vnější projevy a nepochopení hloubky a smyslu neverbálních signálů. Proband „přečte“, že lektor předvádí psa, který vyje, „nepřečte“ však už hlubší význam, například, že pes je smutný.

5.5. Závislost výsledků testované oblasti II a III

Zaměřili jsme se na vyhodnocování shodného označení škálových položek žákem i učitelem pouze u 6. a 7. položky. Tyto položky vypovídají o intra- a interpersonálním kognitivním stylu, což je pro nás důležité z hlediska následného

srovnávání úspěšnosti v intrapersonálně zaměřené testované oblasti II a ve spíše interpersonálně zaměřené testované oblasti III.

Z celkových 30 možných shodných odpovědí žáků a učitelů u 6. a 7. položky dotazníku kognitivních stylů jsme tedy celkem zaznamenali 16 shodných odpovědí. Z toho je 8 odpovědí pro nás nevýznamných, neboť shodně označenou škálovou položkou je položka „středně“. 2 odpovědi tvoří shodné označení škálové položky „hodně“ u 7. položky dotazníku kognitivních stylů, 3 odpovědi tvoří shodné označení škálové položky „hodně“ u 6. položky dotazníku kognitivních stylů a rovněž 3 odpovědi tvoří shodné označení škálové položky „málo“ u 6. položky dotazníku kognitivních stylů. 9 odpovědí je nuančních, neshodných je 5. Vzhledem k zaměření hypotéz budeme analyzovat pouze shodné odpovědi, u kterých je označenou škálovou položkou buď „hodně“, nebo „málo“

Žák ve shodě s učitelem označil škálovou položku „hodně“ u 7. položky dotazníku kognitivních stylů pouze ve dvou případech. Jedná se o chlapce s procentuální úspěšností 39 % v testované oblasti II a 35 % v testované oblasti III. V testových datech tohoto chlapce se vyskytla rovněž shoda v označení škálové položky „hodně“ u 6. položky dotazníku kognitivních stylů. Možná právě proto se chlapcovy výsledky v obou testovaných oblastech od sebe liší minimálně. Ve druhém případě se jedná o dívku s procentuální úspěšností 47 % v testované oblasti II a 65 % v testované oblasti III. Tyto výsledky neodpovídají předpokladu lepší úspěšnosti žáka v testované oblasti II.

Žák ve shodě s učitelem označil škálovou položku „hodně“ u 6. položky dotazníku kognitivních stylů ve dvou případech. Jedná se o chlapce, jejichž úspěšnost v testované oblasti III byla zřetelně vyšší, než v testované oblasti II. Jeden chlapec dosáhl v testované oblasti III 65 %, zatímco v testované oblasti II pouze 45 %, druhý chlapec dosáhl v testované oblasti III 82 %, což je druhý nejlepší výsledek, zatímco v testované oblasti III 69 %.

Žák ve shodě s učitelem označil škálovou položku „málo“ u 6. položky dotazníku kognitivních ve třech případech. Jedná se o dva chlapce a jednu dívku, jejichž výsledky odpovídají předpokladu lepšího výsledku v testované oblasti II, než

v testované oblasti III. Jeden z chlapců dosáhl v testované oblasti II 41 %, zatímco v testované oblasti III pouze 29 %, druhý chlapec dosáhl v testované oblasti II 67 %, zatímco v testované oblasti III pouze 24 % a dívka dosáhla v testované oblasti II 71 %, zatímco v testované oblasti III pouze 47 %.

Závěrem tedy můžeme říci, že **označení shodných odpovědí, u kterých je označenou škálovou položkou buď „hodně“, nebo „málo“ se ve většině případů** (v pěti z osmi) **odrazilo ve výsledcích testovaných oblastí II a III**, a to tak, že označení škálové položky „hodně“ u intrapersonálního kognitivního stylu znamenalo větší úspěšnost v intrapersonálně orientované testované oblasti II než v interpersonálně orientované testované oblasti III, označení škálové položky „málo“ u intrapersonálního kognitivního stylu znamenalo menší úspěšnost v intrapersonálně orientované testované oblasti II než v interpersonálně orientované testované oblasti III. Zbylé případy se týkají shodného označení škálové položky „hodně“ u 7. položky dotazníku kognitivních stylů, těmito případy jsme se však již zabývali výše.

Pro **posouzení těsnosti vztahu mezi výsledky testované oblasti II a testované oblasti III** jsme použili výpočtu Pearsonova kvocientu korelace (r_p). **Pearsonův kvocient korelace** byl roven hodnotě **0,42**, která přibližně odpovídá nízké až střední závislosti. Hodnota Pearsonova koeficientu tedy není natolik vysoká, aby mohla vypovídat o statisticky skutečně významné závislosti mezi výsledky obou testovaných oblastí (Chráška, 2000, str. 201).

6. Diskuze

K pilotážnímu šetření jsme nastolili tyto hypotézy:

H₁ Úspěšnost vnímání neverbálních signálů (kódů řeči těla) se bude lišit v závislosti na pohlaví žáků.

h₁ Průměrná procentuální úspěšnost dívek v testované oblasti III B (transfer *kódy řeči těla-text*) bude vyšší než průměrná procentuální úspěšnost chlapců ve stejné oblasti.

H₂ Existuje vztah mezi druhy inteligencí a druhy kognitivních stylů

h₂ Žáci, využívající intrapersonálního kognitivního stylu⁶, budou úspěšnější v testované oblasti intrapersonální inteligence než v testované oblasti neverbální komunikace.

První hlavní hypotéza H₁ se potvrdila. U slovního materiálu vykazovali ve vnímání neverbálních signálů (kódů řeči těla) větší úspěšnost chlapci, u větného materiálu vykazovaly zase větší úspěšnost dívky.

Vedlejší hypotéza h₁ však již potvrzena nebyla. **Průměrná procentuální úspěšnost dívek v testované oblasti III B (transfer kódy řeči těla-text) byla nižší než průměrná procentuální úspěšnost chlapců ve stejné oblasti.**

Výsledky mohou být ovlivněny malým vzorkem probandů a téměř trojnásobně nižším počtem dívek ve výzkumném vzorku.

Druhá hypotéza potvrzena nebyla. K žákům, využívajícím intrapersonálního kognitivního stylu, patřila pouze jedna žákyně, která však nebyla úspěšnější v testované oblasti intrapersonální inteligence než v testované oblasti neverbální komunikace, ba právě naopak. Důvodem může být malá váha vlivu označení jedné škálové položky, využívání jednotlivých kognitivních stylů vyžaduje zřejmě testování v širší míře a také kvalitativní pozorování, které nebylo součástí našeho šetření.

Z šetření však vyplynulo, **že žáci, kteří ve shodě s učitelem označili škálovou položku „hodně“ u 6. položky dotazníku kognitivních stylů týkající se interpersonálního kognitivního stylu, dosahovali podle předpokladu lepších výsledků v testované oblasti III, zaměřené spíše interpersonálně, a žáci, kteří ve shodě s učitelem označili škálovou položku „málo“ u 6. položky dotazníku kognitivních stylů, dosahovali podle předpokladu naopak lepších výsledků v testované oblasti II, zaměřené spíše intrapersonálně.**

⁶ Žák využívající intrapersonálního kognitivního stylu = žák, který ve shodě s učitelem označil škálovou položku „hodně“ u 7. položky testované oblasti kognitivních stylů („myslím si, že jsem dobrý/á ve snění, v plánování vlastní budoucnosti, v naslouchání sebe sama, v tom, jak se umím rychle vypořádat s neúspěchem ve škole“; viz příloha Testový materiál)

Závěr

Cílem práce bylo seznámit se s problematikou vzdělávání žáků na základních školách praktických, které je relativně krátkou dobu realizováno prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu, který definuje výstupy vzdělávání pomocí tzv. klíčových kompetencí. Z klíčových kompetencí jsme pro práci vybrali kompetence pracovní a sociálně-personální, s jejichž charakteristikou a možnostmi rozvíjení jsme se zabývali v teoretické části práce, v praktické části práce jsme potom ověřili testový materiál pro zjišťování úrovně těchto kompetencí v praxi.

Za inspirativní považujeme kapitolu 4.2. Průběh šetření, která uvádí metodiku zadávání testového materiálu a organizační doporučení, provádí-li šetření pouze jeden lektor, a kapitolu 5.4. Postřehy k testované oblasti III, která se zabývá specifiky žáků základních škol praktických při interpretaci a vysílání kódů řeči těla.

U ředitelství škol, učitelů i žáků jsme se setkali s velice ochotným jednáním a zájmem o průběh i cíle šetření a dobrou spoluprací. Navíc jsme získali dojem, že žáky šetření bavilo, nejvíce je i učitele nadchl test neverbální komunikace.

Z pilotážního šetření vyplynulo, že:

- úkol testované oblasti I (seřazení kroků pracovního postupu) je pro žáky příliš obtížný, navrhuje jeho přepracování.
- žáci se příliš neorientují v tom, jaký styl učení a poznávání je jim vlastní.
- z celkových tří testovaných oblastí vykazovali žáci největší úspěšnost v oblasti neverbální komunikace.
- pokud se žáci neshodli v sebehodnocení s hodnocením učitele, jednalo se ve většině případů o nadhodnocování.

Šetření potvrdilo hypotézu H_1 , že úspěšnost vnímání neverbálních signálů se bude lišit v závislosti na pohlaví žáků, přičemž chlapci vykazovali procentuálně větší úspěšnost než dívky v interpretaci slovního materiálu, dívky naopak vykazovaly větší úspěšnost v interpretaci větného materiálu.

Žáci, kteří používají interpersonálního kognitivního stylu, byli úspěšnější v neverbální komunikaci, zatímco žáci, kteří nepoužívají interpersonálního kognitivního stylu, byli úspěšnější v testu intrapersonální inteligence.

Doufáme, že výsledky šetření provedeného v rámci této práce budou moci sloužit jako podklad pro případné další pilotážní šetření tohoto typu, na základě nichž vznikne konečná podoba testového materiálu, který bude zjišťovat úroveň získaných kompetencí žáků devátých ročníků základních škol praktických, vzdělávajících se podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, resp. jeho přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Tato práce může pomoci jak budoucím učitelům na základních školách praktických, tak již stávajícím pedagogickým pracovníkům ve speciálním školství orientovat se ve schopnostech, možnostech a dovednostech svých žáků s ohledem na jejich pracovní a sociální kompetence, které jsou pro tyto žáky společně s komunikativními kompetencemi nejdůležitější.

Seznam literatury a použitých pramenů

- [1] BROCKERT, S., BRAUNOVÁ, G. *Testy emocionální inteligence*. Praha: Ikar, 1997. ISBN 8072021494.
- [2] ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073673888.
- [3] ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 9788024615653.
- [4] GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782793.
- [5] GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931796.
- [6] HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788031.
- [7] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 9788024713694.
- [8] CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 8070767989.
- [9] KOLOUCHOVÁ, J. *Přehled psychopatologie dítěte II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- [10] KYSUČAN, J. *Psychopedie: teorie výchovy mentálně retardovaných*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
- [11] LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 9788024420714.
- [12] MAREŠ, J. *Styly učení žáků a student*. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782467
- [13] *Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha : Psychiatrické centrum, 2000.
- [14] MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 8024402076.
- [15] PEASE, A., et. al. *Řeč těla*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674496.
- [16] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.
- [17] SVOBODA, M., et. al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675660.
- [18] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. vyd. Praha:

Portál, 2006. ISBN 8073670607.

- [19] VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674144.
- [20] VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024615387.
- [21] VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 4.vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 9788073200992.
- [22] Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [cit. 2010-2-26]. Dostupné z <URL:<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>
- [23] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 2010-2-26]. Dostupný z <URL:<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolskyzakon>>

Seznam příloh

- I. Učební plány
- II. Testový materiál

I. Učební plány

Rámcový učební plán

(Zdroj: VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 4.vyd. Praha: Parta, 2009. s. 91. ISBN 9788073200992.)

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	1. stupeň	2. stupeň
		1. - 5. ročník	6. - 9. ročník
		Minimální časová dotace	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	33	19
	Cizí jazyk	-	4
Matematika a její aplikace		22	20
Informační a komunikační technologie		2	4
Člověk a jeho svět		12	-
Člověk a společnost	Dějepis	-	8
	Výchova k občanství		
Člověk a příroda	Fyzika	-	13
	Chemie	-	
	Přírodopis	-	
	Zeměpis	-	
Umění a kultura	Hudební výchova	10	8
	Výtvarná výchova		
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	-	2
	Tělesná výchova	15	12
Člověk a svět práce		15	20
Průřezová témata		P	P
Disponibilní časová dotace		9	12
Celková povinná časová dotace		118	122

P = povinnost zařadit a realizovat se všemi žáky v průběhu vzdělávání na daném stupni, časovou dotaci lze čerpat z disponibilní časové dotace

Učební plán Vzdělávacího programu zvláštní školy

(Zdroj: VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 4.vyd. Praha: Parta, 2009. s. 91. ISBN 9788073200992.)

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Český jazyk	5	5	5	6	6	6	5	5	4
Prvouka	2	2	2						
Vlastivěda				1	1	1			
Přírodověda				1	1	1			
Občanská výchova							1	1	1
Dějepis							1	1	1
Zeměpis							1	1	1
Matematika	4	4	4	5	5	5	5	4	4
Přírodopis							2	2	1
Fyzika							1	1	1
Chemie									1
Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Rýsování								1	1
Pracovní vyučování	3	3	3	4	5	5	6	6	8
Tělesná výchova	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Řečová výchova	2	2	2	1	1	1			
Doplňovací hodiny				1	1	1	1	1	1
Disponibilní dotace							1		1
Týdenní dotace povinných předmětů	21	21	21	24	25	25	29	28	30

II. Testový materiál

TESTOVÝ MATERIÁL

k pilotáži šetření grantového projektu GAČR čj.S406181880
*Vzdělávací podmínky dětí, žáků a studentů se speciálními
vzdělávacími potřebami*

I. Sociálně-personální a pracovní kompetence

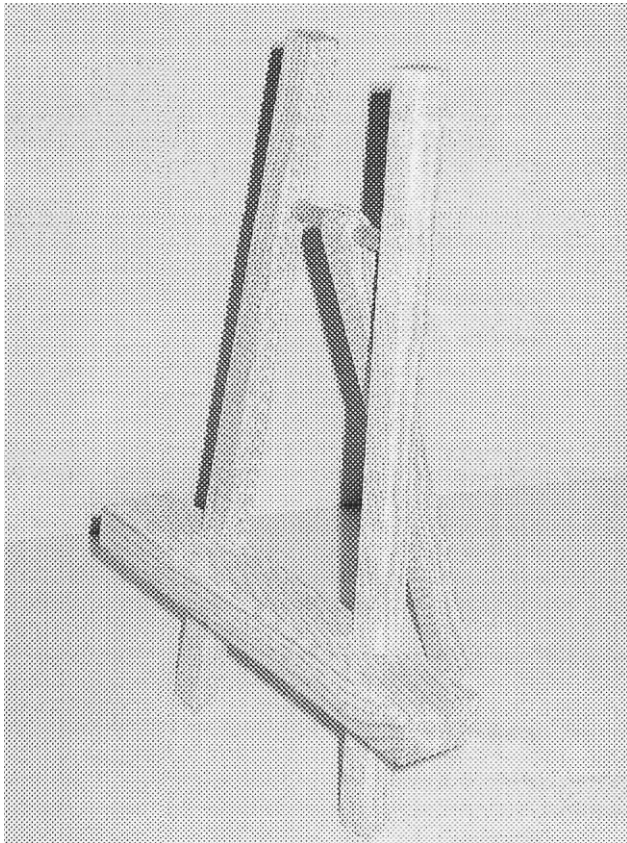
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

2008

TESTOVANÁ OBLAST I.

ÚKOL:

Podívej se na nákres stojánku na fotografii a přečti si věty přeházeného pracovního postupu výroby stojánku. Seřaď do správného pořadí věty pracovního postupu. Správné pořadí označ číslicí před větou (1 – první věta pracovního postupu, 2 – druhá věta pracovního postupu...)



- ...Po úpravě nerovností pilníkem a brusným papírem jsme vyvrtali otvory pro osku.
- ...Na materiál čtvercového profilu jsme nanесли potřebné vzdálenosti a uřezali je pilkou.
- ...Stojánek jsme sestavili.
- ...Z dřevěného polotovaru jsme naměřili a uřezali základní hranol, který slouží k položení fotografie.
- ...Naměřili jsme, orýsovali a provedli 4 řezy pilkou a s pomocí dláta vydlabali drážky do základního hranolu, do kterých zapadnou nožky stojánku.

TESTOVANÁ OBLAST II.

ÚKOL 1.

Přečti si každou větu a zakroužkuj jednu z možností ANO, NEVÍM, NE.

Možnost NEVÍM zakroužkuj jen když skutečně nebudeš znát odpověď:

Oblast sebevědomí

Vážím si sebe sama	ANO....NEVÍM....NE
Vyčítám si, když někomu ublížím	ANO....NEVÍM....NE
Mám hodně přátel	ANO....NEVÍM....NE
Pořád chodím všude pozdě	ANO....NEVÍM....NE
Nestihnu včas ukončit zadanou práci	ANO....NEVÍM....NE
Nedokáži se soustředit na práci	ANO....NEVÍM....NE
Když se s někým hádám, snažím se hádku co nejrychleji ukončit	ANO....NEVÍM....NE
Občas mě popadne vztek, který neumím ovládnout	ANO....NEVÍM....NE
Zlost a vztek nedržím v sobě a dávám ji svému okolí najevo	ANO....NEVÍM....NE
Většina spolužáků má o mě špatné mínění	ANO....NEVÍM....NE

Oblast organizace vlastního života

Snadno se rozčílím	ANO....NEVÍM....NE
Rozčiluje mě, když mě druzí kritizují	ANO....NEVÍM....NE
Nedokáži naslouchat jiným lidem a často jim skáču do řeči	ANO....NEVÍM....NE
Přejídám se	ANO....NEVÍM....NE
Svůj volný čas mám zcela zaplněný různými činnostmi	ANO....NEVÍM....NE
Pravidelně sportuji	ANO....NEVÍM....NE
Když se na někoho zlobím, řeknu mu to hned a přímo	ANO....NEVÍM....NE
Cítím se mezi lidmi dobře	ANO....NEVÍM....NE
Lidé mě často obtěžují	ANO....NEVÍM....NE

Oblast sebemotivace

Ve svých činnostech jsem úspěšný	ANO....NEVÍM....NE
Je mi celkem jedno, co budu v životě dělat	ANO....NEVÍM....NE
Pomáhám svým spolužákům ve školní práci či ve volném čase	ANO....NEVÍM....NE
Často mám pocit, že mi „věci přerůstají přes hlavu“ – že na to, co právě dělám nestačím	ANO....NEVÍM....NE
Nedovedu se tak snadno radovat jako moji spolužáci	ANO....NEVÍM....NE
Pracuji raději sám než ve skupině	ANO....NEVÍM....NE
Ostatní se snaží méně než já ale mají lepší známky	ANO....NEVÍM....NE
Učení mě nebaví, už se těším, až ze školy odejdu	ANO....NEVÍM....NE
Často slíbím něco, co nemohu splnit	ANO....NEVÍM....NE
Stydím se požádat někoho o pomoc	ANO....NEVÍM....NE
Nerad se podřizuji jiným	ANO....NEVÍM....NE
Často kritizuji své spolužáky	ANO....NEVÍM....NE
Své problémy řeším sám(a)	ANO....NEVÍM....NE
Dokáži „šaškovat“ pro pobavení ostatních	ANO....NEVÍM....NE
Často mám se spolužáky nesrovnalosti	ANO....NEVÍM....NE
Odmítnu nabízenou pomoc	ANO....NEVÍM....NE
Často se pouštím do činnosti, o které vím, že na ni nestačím	ANO....NEVÍM....NE
Směji se více než moji spolužáci	ANO....NEVÍM....NE
Dokáži se podřídít názoru ostatních	ANO....NEVÍM....NE
Nejraději dělám vše sám(a)	ANO....NEVÍM....NE
Dokážu toho víc, než si ostatní myslí	ANO....NEVÍM....NE
U žádné činnosti dlouho nevydržím	ANO....NEVÍM....NE
Vždy si prosadím svůj názor	ANO....NEVÍM....NE

ÚKOL 2.

Myslím si, že jsem dobrý/á (že mi to skutečně jde):

1/ ve čtení knížek a učebnic, psaní, vyprávění, v povídání si s ostatními, ve vyplňování křížovek, ve slovním fotbale...:

- hodně
- středně
- málo
-

2/ v počítání z hlavy, při skládání různých hlavolamů a skládaček, doplňovaček, chytáků...:

- hodně
- středně
- málo
-

3/ v kreslení, děláni kresebných návrhů, čmárání, v orientaci v novém prostoru, v tom, jak jsem vnímavý na barvu, ve skládání puzzle, v tom, jak rychle najdu cestu v neznámém prostoru, v geometrii...:

- hodně
- středně
- málo
-

4/ ve sportu, tanci, pohybu, v hraní divadla a scének, v míčových hrách, v činnostech, které vyžadují šikovné ruce, v modelování, v poznávání věcí „pohmatu“ ...

- hodně
- středně
- málo

5/ ve zpěvu, v hraní na hudební nástroj, v bubnování, v tleskání různě se střídajících rytmů, v poslouchání hudby a jejím napodobování, v tom, že poznám falešný tón, ...:

- hodně
- středně
- málo

6/ v organizování programu pro spolužáky, pro rodiče, v bavení a řízení her mladších dětí, v pomáhání druhým a vysvětlování učiva spolužákům, v tom, jaký jsem dobrý vůdce ostatních...:

- hodně
- středně
- málo

7/ ve snění, v plánování vlastní budoucnosti, v naslouchání sebe sama, v tom, jak se umím rychle vypořádat s neúspěchem ve škole

- hodně
- středně
- málo

TESTOVANÁ OBLAST III.

ÚKOL 1.

2 A) Transfer text – kódy řeči těla pro probanda (testový materiál)

Slovní materiál:

- 1/ velké břicho (2)
- 2/ malý pejsek (2)
- 3/ vysoký strom (2)

Větný materiál:

- 1/ Ahoj..., pojd'te ven... zahrát si odbíjenou (3 jednotky sdělení)
- 2/ Já... jdu... domů...číst si knížku (4 jednotky sdělení)
- 3/ Tři...malé děti...jedou na kole...na koupaliště (4 jednotky sdělení)

2 B) Test - transfer kódy řeči těla – text „vysílá“ lektor, proband zapisuje obsah „přečteného“

V pilotážím šetření v Havlíčkově Brodě a v Pelhřimově byl použit tento materiál:

Slovní materiál:

- 1/ velký nos (2 jednotky sdělení)
- 2/ zamilovaná dívka (2 jednotky sdělení)
- 3/ smutný pes (2 jednotky sdělení)

Větný materiál:

- 1/Já...jsem unavený(á)... a jdu spát (3 jednotky sdělení)
- 2/ Slyším, že někdo klepe na dveře, ... otevřu dveře, ... přivítám se s návštěvou... a zvu ji dál (4 jednotky sdělení)
- 3/ Dva...kamarádi...jedou na koloběžce...na zmrzlinu (4 jednotky sdělení)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Schindlerová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Pracovní a sociální kompetence žáků základní školy praktické
Název v angličtině:	Work and social skills of pupils at special schools
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na vzdělávání žáků základní školy praktické, na jejich pracovní a sociální kompetence stanovené Rámcovým vzdělávacím programem. Uvedením testového materiálu, který by měl v budoucnu zjišťovat úroveň získaných kompetencí žáků posledních ročníků základních škol praktických, do praxe, přináší práce metodiku zadávání testového materiálu a některá organizační doporučení.
Klíčová slova:	žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, pracovní kompetence, sociální kompetence, lehká mentální retardace, hraniční pásmo mentální retardace, základní škola praktická, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
Anotace v angličtině:	The bachelor work is focused on education of pupils at special schools, their work and social skills stated by the general educational program. Putting the test material, which should in the future to detect the level of gained skills final year pupils of special schools, in practice brings the methodology and some organizational recommendations for the award of this test material.
Klíčová slova v angličtině:	pupils with special educational needs, work skills, social skills, mild mental retardation, borderline mental retardation range, special school, general educational program
Přílohy vázané v práci:	I. Učební plány, II. Testový materiál
Rozsah práce:	67 stran
Jazyk práce:	Český jazyk