

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jan Prachař

INTERAKTIVNÍ VÝUKA ZEMĚPISU
NA PRAKTICKÉ ŠKOLE DVOULETÉ

Olomouc 2014

Vedoucí práce: doc. PhDr. PaedDr. Olga Krejčířová, Ph.D.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 2.6 2014.

.....

(podpis)

Obsah

Úvod	4
1 Mentální retardace.....	5
1.1 Vymezení pojmu mentální retardace	5
1.2 Výskyt a příčiny mentální retardace	7
1.3 Klasifikace mentální retardace	9
1.4 Osobnost jedince s mentálním postižením	15
2 Edukace osob s mentálním postižením v období dospívání.....	20
2.1 Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením	20
2.2 Možnosti středoškolského vzdělávání žáků s mentálním postižením	24
2.3 Speciálně-pedagogické poradenství pro žáky s mentálním postižením.....	25
2.4 Vstup osob s mentálním postižením na trh práce	27
3 Didaktika osob s mentálním postižením.....	30
3.1 Teorie vzdělávání osob s mentálním postižením.....	30
3.2 Teorie vyučování osob s mentálním postižením	31
3.3 Didaktické zásady.....	33
4 Praktická škola dvouletá	37
4.1 Charakteristika oboru	37
4.2 Vzdělávací obsah.....	38
4.3 Zeměpis na praktické škole dvouleté.....	41
5 Metodologická východiska diplomové práce	43
5.1 Cíl diplomové práce, otázky šetření	43
5.2 Metody šetření	44
5.3 Cílová skupina šetření	45
6 Tvorba a ověření interaktivních materiálů.....	47
6.1 Charakteristika interaktivních materiálů	47
6.2 Ověření interaktivních materiálů ve výuce.....	52
6.3 Hodnocení interaktivních materiálů pomocí rozhovorů	56
6.4 Hodnocení interaktivních materiálů na základě dotazníků.....	58
6.5 Závěry šetření	64
Závěr	68
Seznam literatury.....	69
Seznam tabulek, obrázků	71
Seznam příloh.....	72
Anotace	

Úvod

Informační technologie se stávají nedílnou součástí našeho běžného života, protože se s nimi dnes již setkáváme prakticky ve všech oborech lidské činnosti. Pro osoby s mentálním postižením je velice důležité porozumět moderní informační společnosti. Moderní technologie slouží jako významný prostředek komunikace a jejich ovládnutí značnou měrou přispívá ke zdárnému procesu socializace. V opačném případě se informační technologie stávají handicapem a prohlubují propast mezi jedincem s postižením a intaktní společností. Důležitým úkolem pro učitele, který pracuje s žáky a studenty s mentálním postižením, je seznamovat je s moderními technologiemi. Jednou z možných cest je plné zapojení těchto prostředků do výuky v různých oblastech vzdělávání.

Cílem diplomové práce je tvorba interaktivních materiálů pro výuku zeměpisu na praktické škole dvouleté a jejich ověření ve výuce. Tvorbě materiálů předchází analýza specifických vzdělávacích potřeb a didaktických metod osob s mentálním postižením.

Celá práce je rozdělena do šesti částí. První část se zabývá mentální retardací, protože praktická škola dvouletá je určena právě pro žáky s lehkým a středním mentálním postižením. Věnuje se klasifikaci a etiologii mentální retardace a popisuje specifika osobnosti jedince s mentálním postižením. Druhá část se zabývá systémem základního a středního školství se zřetelem na vzdělávání osob s mentálním postižením, kde důležitou součástí tvoří speciálně-pedagogické poradenství. Třetí část se věnuje didaktice osob s mentálním postižením. Jsou zde uvedena specifika a odlišnosti, ale také shodné stránky v porovnání s didaktikou osob intaktních. Čtvrtá část analyzuje vzdělávání v praktické škole dvouleté, která je jednou z možností středního vzdělávání pro osoby s mentálním postižením.

V páté části jsou stanoveny cíle diplomové práce a metody šetření. Šestá část je zaměřena na popis a následné ověření interaktivních výukových materiálů, který jsem vytvořil pro výuku zeměpisu na praktické škole dvouleté.

1 Mentální retardace

Osoby s mentální retardací tvoří jednu z nejpočetnějších skupin osob se zdravotním postižením. Správné pochopení pojmu mentální retardace je důležitým krokem k porozumění potřeb, chování a přispívá k jejich zdárné socializaci.

1.1 Vymezení pojmu mentální retardace

Mentální retardace je termín, který vyjadřuje celkové oslabení inteligence. Toto oslabení se projevuje ve snížených schopnostech učit se novým poznatkům, reagovat na běžné životní situace a zařadit se tak plnohodnotně do společnosti.

„Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnost jedince“ (Valenta, 2012, s. 31). Toto je jen jedna z mnoha definic mentální retardace (dále jen MR), protože terminologie v této oblasti se velice rychle vyvíjí a mění. Tyto změny jsou způsobeny vývojem vědeckého poznání, ale hlavně změnou vztahu společnosti k lidem se zdravotním postižením.

„Vlastní termín mentální retardace vychází z latinského Mens, 2. p.mentis což znamená mysl a retardatio ve významu zdržet, zaostávat, opožďovat. Tento termín byl uveden ve třicátých letech 20. století Americkou společností pro mentální deficienci“ (Renotiérová, 2006, s. 161).

Ve Výkladovém slovníku z pedagogiky je MR uvedena jako v *„průběhu života vzniklé celkové snížení intelektových schopností, které se projevuje zhoršenými předpoklady pro vzdělávání, celkově horší orientaci v situacích, sníženou možností sociální adaptace“* (Kolář, 2012, s. 72).

Většina výrazů, které se běžně v souvislosti s mentální retardací dříve používaly (idiocie, debilita...) a byly prostým označením diagnózy, dostávají časem pejorativní nádech. V roce 1974 uvádí Sovák pro mentální retardaci výraz slabomyslnost, kterou definuje jako *„omezení vývoje všech psychických funkcí, nejvíce však funkcí rozumových jako následky hrubšího poškození mozku“* (Sovák, 1974, s. 123).

Tento výraz se dnes již nepoužívá, tak jako řada dalších označení. Vágnerová označuje mentální retardaci jako souhrnný výraz pro postižení rozumových schopností, které se projevuje neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Statisticky pak jako méně než 70% populační normy intelektového vývoje. (Vágnerová, 2008).

Jednou z nejvíce citovaných je definice mentální retardace od Dolejšího, která obsahuje jak medicínské hledisko tak také hledisko psychologické. *„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatečích genetických vloh, na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání, na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní, na deficitním učení, na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti“* (Dolejší, 1983, s. 38).

V roce 1983 vydává UNESCO upravenou definici: „Pojem mentální retardace se vztahuje k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno a poruchami adaptačního chování.“ Poruchy adaptace jsou zřejmé:

- z pomalého tempa dospívání,
- ze snížené schopnosti učit se,
- z nedostatečné sociální přizpůsobivosti. (Černá, 1995 in Müller, 2002)

Beirne - Smith (1994, s. 66) zahrnuje do definice mentální retardace také příčiny vzniku: *„Mentální retardace je stav charakterizovaný především celkovým snížením intelektových schopností, který vzniká v průběhu vývoje jedince a závisí na mnoha okolnostech . Jsou mezi nimi faktory biologické, psychické a sociální.“*

Většina autorů používá spojení rozumové schopnosti nebo intelektové schopnosti, což je možné nahradit slovem inteligence. A právě v definici tohoto termínu jsou dodnes veliké rozpory. Psychologové chápou inteligenci jako *„relativně konstantní strukturu ontogeneticky podmíněných schopností individua postihovat a vytvářet smysluplné, resp. funkční vztahy, od jednoduchých asociací na nejnižším stupni až po složité myšlenkové operace na nejvyšším stupni.“* (Švancara, 1974, s. 222)

Obecně je pak inteligence chápána jako schopnost učit se ze zkušeností a přizpůsobovat se novým skutečnostem a okolnostem, které na člověka působí a taky na ně odpovídajícím způsobem reagovat.

Kromě termínu mentální retardace se velice často používá spojení mentální postižení. Toto označení se dnes buďto používá jako širší termín, které kromě mentální retardace zahrnuje i osoby v širším pásmu inteligenčního podprůměru, ale také jako synonymum pro mentální retardaci.

Vymezení pojmu mentální retardace má velký význam jak teoretický, který spočívá v přesné klasifikaci podstatných znaků stavu, tak praktický, protože terminologická přesnost přispívá k rozhodování při stanovení odpovídajícího způsobu odborné speciálně pedagogické péče (Renotiérová, 2006).

1.2 Výskyt a příčiny mentální retardace

Jak už bylo řečeno, mentální retardace patří mezi nejčastější typ zdravotního postižení, a proto je tato menšina velice početná. Osoby s mentální retardací tvoří v naší populaci přibližně 3%, což v absolutním čísle představuje počet, který se blíží hranici 300 tisíc. Přesný počet těchto osob v České republice však není znám, protože evidence není úplná i vzhledem k dodržování lékařského tajemství (Lečbych, 2008). Podle stupně postižení je nejpočetnější skupina s lehkou MR, která tvoří přibližně 70% a těžší formy se pak vyskytují v počtu nižším. Četnost postižení mezi chlapci a dívkami je přibližně stejná, někteří autoři uvádějí lehkou převahu chlapců (Vágnerová, 2008).

Příčinou vzniku mentální retardace je postižení centrálního nervového systému (CNS). Původ těchto příčin je velice široký a můžeme ho dělit dle různých kritérií. Jedno z často používaných dělení je na příčiny vnitřní (endogenní) a příčiny vnější (exogenních). Valenta a Müller uvádějí dále dělení z pohledu období vzniku a to na prenatální (působící před porodem), perinatální (v průběhu porodu nebo krátce po něm) a postnatálně, tedy v průběhu života (Valenta, Müller, 2003).

Lečbych (2008) dělí příčiny do následujících pěti kategorií:

1. variace normálního rozložení četnosti
2. genetické vlivy
3. prenatální poškození plodu

4. perinatální poškození dítěte
5. časně postnatální poškození jedince

První skupina představuje takzvanou primární mentální retardaci, kdy zpomalení intelektového vývoje je jediným znakem. Toto rozložení pak odpovídá rozložení Gaussovy křivky.

Genetické vlivy se podílejí na vzniku mentální retardace z více než jedné čtvrtiny. Řadíme sem chromozomální odchylky a vrozené poruchy metabolismu (Lečbych, 2008). Jako představitelé chromozomální odchylky se nejčastěji uvádějí následující:

- Downův syndrom – vrozená porucha, které se vyznačuje ztrojením 21. chromozomu
- Syndrom fragilního X-chromozomu (FRAX) – přítomnost fragilního místa na dlouhém raménku chromozomu X
- Rettův syndrom
- Klinefeterův syndrom

K metabolickým poruchám, které jsou příčinou mentální retardace, řadíme fenyلكetonurii, gargoylismus, amurotickou familiární idiocii a mnoho dalších. V současné době rozeznáváme více než 150 takovýchto poruch (tamtéž).

Do skupiny prenatalních faktorů patří environmentální faktory a onemocnění matky v době těhotenství. Řadíme sem např. onemocnění matky zarděnkami, kongenitálním syfilitidou, toxoplazmózou, alkoholismus matky, různé druhy otrav, ale také podvýživu v období těhotenství (Valenta, Müller, 2003).

Jako příčina vzniku mentální retardace v období při porodu se udává mechanické poškození mozku, nedostatek kyslíku (hypoxie, asfyxie) a nízká porodní váha. Významnou skupinu tvoří perinatální encefalopatie - organické poškození mozku (tamtéž).

Mezi postnatální se řadí příčiny od porodu do dvou let věku dítěte (Vágnerová, 2008). Vliv na vznik mentální retardace v tomto věku může mít např. klíšťová encefalitida, meningitida, ale také úrazy mozku a otravy organismu.

Naprosto specifickou skupinou příčin je v tomto případě nedostatečně podnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Vágnerová uvádí, že „pokud je příčinou vývojového opožďení nedostatečná a nepřiměřená výchova, nelze mluvit o mentální retardaci.

Takový handicap není vrozený, ani trvalý a jedná se spíše o sociální poškození vývoje rozumových schopností“ (Vágnerová, 2008, s. 292). Takové prostředí může snížit výkon jedince v testech inteligenčního kvocientu o 20 a v hraničních případech až o 40 bodů (Valenta, Müller, 2003).

I přes rychlý rozvoj poznání v posledním období zůstává stále významná část příčin mentální retardace neodhalena. U lehké mentální retardace se uvádí dokonce až 80% případů bez určení původu (Lečbych, 2008).

1.3 Klasifikace mentální retardace

Je třeba hned z počátku zdůraznit, že každý jedinec je svým vzhledem, vlastnostmi, chováním a mírou socializace ve společnosti naprosto jedinečný, což plně platí i pro osoby s mentální retardací. U většiny z nich však se v různé míře objevují společné znaky a to v závislosti na hloubce postižení (Švarcová, 2006).

Při klasifikaci mentální retardace je základním kritériem posouzení struktury inteligence, úroveň adaptačního chování, výše inteligenčního kvocientu a míra zvládnutí sociálních a kulturních nároků na jedince. Tato klasifikace vychází z kritérií Světové zdravotnické organizace a to na základě 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která je platná od roku 1992 (Valenta, 2012).

Mentální retardace řadíme mezi poruchy duševní a poruchy chování (F00 – F99) a dělí se do šesti kategorií: lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace, jiné mentální retardace a nespecifikovaná mentální retardace.

F70 - Lehké mentální retardace (IQ 50 – 69)

Osoba s mentální retardací je schopna užívat řeč bez větších problémů v komunikaci, dovede udržet konverzaci, i když nástup a rozvoj řeči může být zpožděný. Většinou užívají kratších a jednodušších vět a jejich slovní zásoba je omezená (Vágnerová, 2008).

V dospělosti dosáhnou tyto osoby plné samostatnosti v oblasti sebeobsluhy, jídla, hygienických návyků a zvládají základní praktické dovednosti. Osvojení těchto kompetencí jim však může působit problémy a je mnohdy pomalejší.

Toto postižení se významně projevuje až při nástupu do základní školy, kde dítě selhává a proto také diagnóza bývá často stanovena až v raném školním věku. Švarcová uvádí, že potíže se u nich projevují při teoretické práci ve škole a to zejména při čtení a psaní. Velice prospěšný je pro ně rozvoj dovedností a včasná kompenzace nedostatků. V sociokulturní oblasti pak tito jedinci často selhávají, když nejsou schopni samostatně a dostatečně uspokojivě plnit úkoly spojené s manželstvím, výchovou dětí, finančním zabezpečením, úrovní bydlení a zdravotní péče (Švarcová, 2006).

Organické poškození se u osob s lehkou mentální retardací vyskytuje jen ojediněle a somatické vady jsou v tomto případě také výjimečné, tělesná stavba se neliší od intaktní populace, ale jejich tělesné zrání bývá často v rozporu s mentálním deficitem a sociální zralostí (Kozáková, 2005). Někteří autoři také přirovnávají lehkou MR k mentálnímu věku 9 – 12 let intaktního jedince.

V dřívější terminologii byl tento stupeň mentální retardace nazýván jako:

- Lehká slabomyslnost (oligofrenie)
- Lehká mentální subnormalita
- Debilita (tamtéž)

F71 - Střední mentální retardace (IQ 35 – 49)

U osoby se středním stupněm mentální retardace je vývoj intelektových schopností výrazně opožděn proti normě. Myšlení postrádá logické vazby. Verbální projev je velice omezen. Slovní zásoba je chudá, často v ní chybějí i běžná slova nebo slovní spojení. Slovní projev je agramatický a špatně artikulovaný. Tito jedinci jsou jen velice zřídka schopni plynulejší konverzace. Nemají pro ni dostatečnou slovní zásobu a ani nejsou schopni udržet myšlenkovou linii.

Pod individuálním pedagogickým vedením se u nich daří rozvinout schopnost základního psaní, čtení a počítání. Po ukončení pravidelného školního vzdělávání a procvičování však často ovládání trivia opět postupně ztrácejí. Učení je u nich podmíněno mnohočetným opakováním, protože jejich paměť je značně omezená.

Jedinci zařazení do této kategorie si ve většině případů osvojí základní schopnosti sebeobsluhy, jsou schopni si osvojit jednoduché návyky a dovednosti. V dospělosti mohou proto vykonávat jednoduché manuální práce, které nevyžadují samostatné

uvažování, přesnost a rychlost. Tuto práci jsou i tak schopni zvládat jen pod odborným dohledem (Švarcová, 2006).

Je třeba však zdůraznit, že i v této skupině jsou veliké rozdíly. Někteří jedinci dosahují vyšší úrovně v rozvoji senzomotorické složky osobnosti, jiní naopak ve verbálním projevu. Někteří se naopak jen s problémy naučí mluvit. Toto rozložení schopností záleží na mnoha faktorech, mezi které můžeme zařadit sociální prostředí, včasné diagnostikování postižení, správné pedagogické působení a v neposlední řadě přítomnost dalších onemocnění. Jejich plná integrace do společnosti je značně problematická a v naprosté většině případů nejsou schopni samostatného života bez pomoci (tamtéž).

U většiny středně mentálně retardovaných jedinců je možné diagnostikovat organické poškození CNS. Somatické vady jsou méně časté. V dospělosti jsou plně mobilní a fyzicky aktivní. Švarcová uvádí častou přítomnost dětského autismu a jiných vývojových pervazivních poruch, které značně ovlivňují klinický obraz a způsob, jak s postiženým jednat. Početná bývají také neurologická onemocnění a to zejména epilepsie (Švarcová, 2006).

Jejich stupeň mentálního vývoje odpovídá mladšímu školnímu věku, ale konkrétní výkony jsou značně individuální. Opoždění vývoje bývá zachyceno již v kojeneckém věku.

V dřívější terminologii byl tento stupeň mentální retardace nazýván jako:

- Středně těžké mentální subnormalita
- Středně těžká oligofrenie, slabomyslnost
- Imbecilita (tamtéž)

F72 - Těžká mentální retardace (IQ 20 – 34)

Jedinec s diagnózou těžká mentální retardace je schopen chápat jen základní souvislosti a vztahy. Jeho uvažování je na úrovni batolete. Řeč obsahuje jen několik špatně artikulovaných slov, které používá navíc nepřesně. Mají značný problém se sebeobsluhou a zvládnutí základních dovedností vyžaduje dlouhodobé učení (Vágnerová, 2008). Tyto osoby trpí značnou poruchou motoriky a velice časté jsou přidružené tělesné vady, smyslové vady a kombinovaná postižení.

I přesto, že možnosti vzdělávání a výchovy jsou značně omezené, včasná a systematická péče může zlepšit jejich motoriku, rozumové schopnosti, smyslové vnímání a komunikačních dovedností. Tento fakt má vliv na výslednou úroveň jejich života v oblasti samostatnosti a celkového stupně socializace (Švarcová, 2006).

Tito lidé jsou trvale odkázáni na pomoc ostatních.

V dřívější terminologii byl tento stupeň mentální retardace nazýván jako:

- Těžké mentální subnormalita
- Těžká oligofrenie, slabomyslnost
- Prostá idiotie
- Idioimbecilita (tamtéž)

F73 - Hluboká mentální retardace (IQ max. 20)

Tento stupeň mentální retardace je v naprosté většině případů součástí kombinovaného postižení, které je patrné již od narození. Neuropsychologický vývoj je značně omezen, tito jedinci jsou imobilní nebo výrazně omezení v pohybu. Běžným projevem je inkontinence. Řeč je omezena na neverbální složku, používají jen neartikulované výkřiky jako reakci na libé nebo nelibé podněty. Typickým projevem jsou stereotypní mimovolní pohyby celého těla (Kozáková, 2005).

Možnosti výchovy a vzdělávání jsou jen velmi omezené. Po celou dobu života vyžadují stálou péči a dohled. Obvykle se stávají klienty domovů pro osoby se zdravotním postižením.

V dřívější terminologii byl tento stupeň mentální retardace nazýván jako:

- Těžké mentální subnormalita
- Hluboká oligofrenie, slabomyslnost
- Těžká idiotie, idiotie (Švarcová, 2006).

F78 - Jiná mentální retardace

Do této kategorie spadají osoby, u kterých není možné stanovit stupeň mentální retardace za použití běžných diagnostických prostředků. Důvodem pro to mohou být různá somatická poškození, proto sem patří osoby nevidomé, neslyšící, nemluvící nebo osoby s těžkými poruchami chování, s těžkým tělesným postižením, autismem a další (tamtéž).

F79 – Nespecifikovaná mentální retardace

Jedná se o mentální retardaci, u které není dostatek podkladů pro určení stupně postižení.

V souvislosti s touto kategorií se můžeme setkat s označeními:

- Mentální retardace nespecifikovaná
- Mentální abnormalita nespecifikovaná
- Oligofrenie nespecifikovaná (Kozáková, 2005).

V souvislosti s klasifikací mentální retardací se objevuje velice často pojem „Hraniční pásmo mentální retardace“. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí tento termín nepoužívá, přesto se s ním v praxi často setkáváme. Tato kategorie zahrnuje osoby s intelektem v rozmezí IQ 70 – 80. Jedná se tedy statisticky o pásmo podprůměru.

Doplňujícím kritériem k stupni mentální retardace je pak rozsah přidružených poruch chování:

- 0 – žádné nebo minimální postižení chování
- 1 – výrazné postižení chování vyžadující pozornost a léčbu
- 8 – jiné postižení chování
- 9 – bez zmínky o postižení chování (Kozáková, 2005).

Toto označení se pak přidává za kódové označení příslušného pásma mentální retardace (např.: F70.1 – lehká mentální retardace s výrazným postižením chování).

Kozáková uvádí, že nezávisle na stupni postižení lze rozlišovat dva osobnostní typy:

- Eretický (neklidný) – vyznačuje se neklidem, střídáním útlumu a vzruchu. Tito jedinci jsou většinou citově nestálí, špatně se soustředí, mají slabou vůli a nejsou schopni dokončit činnosti.
- Apatický (netečný) – emoce a vzruch jsou u těchto osob enormně zpomalené, jsou těžkopádní, tiší a klidní (Kozáková, 2005).

Tabulka č. 1: Průvodní jevy mentální retardace (Švarcová, 2006, s.36).

Mentální retardace				
	Lehká (IQ 50 – 69)	Středně těžká (IQ 35 – 49)	Těžká (IQ 20 – 34)	Hluboká (IQ nižší než 20)
Neuropsychický vývoj	Omezený, opožděný	Omezený, výrazně opožděný	Celkově omezený	Výrazně omezený
Somatická postížení	Ojedinělá	Častá, častý výskyt EPI	Častá, neurologické příznaky EPI	Velmi časté, neurologické příznaky, kombinované vady tělesné a smyslové
Poruchy motoriky	Opoždění motorického vývoje	Výrazné opoždění, mobilní	Časté stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky	Většinou imobilní nebo výrazné omezení pohybu
Poruchy psychiky	Snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti	Celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný rozvoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy	Výrazně omezená úroveň všech schopností	Těžké poruchy všech funkcí
Komunikace řeč	Schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči	Úroveň rozvoje řeči je variabilní, někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev často bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný	Komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova	Rudimentární nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec
Poruchy cítů a vůle	Afektivní labilita, impulsivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita	Nestálost nálady, impulzivita, zkratkovité jednání	Celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškozování	Těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled
Možnosti vzdělání	Vzdělání na základě speciálního vzdělávacího programu	Na základě speciálního Programu PŠ	Vytváření dovedností a návyků, rehabilitační třídy	Velmi omezené (individuální péče)

Je třeba zdůraznit, že zařazení jedince do některého ze stupňů mentální retardace musí předcházet pečlivá a dlouhodobá diagnostika. Jednoznačně nestačí pouze určení výše intelektového výkonu, protože ten je momentálně závislý na mnoha okolnostech, jako je denní doba, zdravotní stav, emoce a další. Proto také může vykazovat značné výkyvy v jednotlivých po sobě jdoucích testech. Osobu s mentální retardací je proto třeba vnímat jako svébytnou osobnost na pozadí jeho sociální skupiny.

U jedince s mentální retardací lze i přes všechny popsání skutečnosti dosáhnout sice pomalého, ale stabilního rozvoje, zejména při včasné intervenci (Vágnerová, 2008).

1.4 Osobnost jedince s mentálním postižením

U osoby s mentální retardací se nejedná jen o prosté časové opožďování vývoje, ale o hlubší strukturální změny osobnosti. Problémem tedy nejsou jen kvalitativní změny jednotlivých funkcí, ale také jejich kvalitativní nedostatky. Jedinec se ve větší či menší míře může vyznačovat následujícími projevy: *„zvýšená závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, pohotovost k úzkosti a neurastenickým reakcím, sugestivita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci, opožděný psychosexuální vývoj, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům, impulzivnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, snížená mechanická a logická paměť, porucha vizumotoriky a celkové pohybové koordinace“* (Dolejší in Valenta, Müller, 2003).

Vágnerová uvádí, že typickým znakem jedince s mentální retardací je omezená potřeba zvědavosti a preference podnětového stereotypu. Tyto osoby obecně bývají pasivnější a ve zprostředkování informací více závislí na svém okolí. Větší problémy jim činí orientace v prostoru, hůře vnímají objekty v jejich okolí a vztahy mezi nimi. Horší porozumění okolnímu světu a jeho zákonitostem je pak důvodem jejich větší závislosti na osobách v jejich okolí (Vágnerová, 2008).

Psychický vývoj jedince s mentálním postižením je významně závislý na učení. Mezi kognitivní procesy, které tedy přímo ovlivňují správný vývoj jedince, řadíme vnímání, myšlení, paměť, ale také další součásti osobnosti člověka, jako jsou emoce, volní vlastnosti, pozornost a aspirace (Vágnerová, 2008).

Percepce

Vnímání je jeden ze základních prostředků pro poznávání okolí, předmětů, osob, vztahů a situací. U intaktního jedince je proces vnímání rychlý a automatický. Na základě těchto poznatků se vytváří obraz okolního světa a jeho zákonitostí. U jedince s mentální retardací je tento proces poznávání pomalý, mnohdy vykazuje chyby a nepřesnosti. Jedinec není schopen jednotlivé věci ze svého okolí vnímat pečlivě. Jeho pozorování je nepřesné a bez detailů. Značný deficit vykazuje nejen zraková percepce, ale také sluch. Toto se výrazně projevuje na vývoji řeči, který je zpomalený a v případě těžšího postižení se řeč nevyvine vůbec. Značné nedostatky a odlišnosti lze pozorovat i u vnímání prostoru, času a deficit vykazuje mnohdy i hmat (Vágnerová, 2008).

Myšlení

Poruchy v oblasti percepce mají značný vliv na utváření myšlení. Proto je velice důležité vytvořit pro dítě s mentálním postižením již od raného věku maximálně podnětné prostředí a snažit se v co nejvyšší míře stimulovat vývoj jeho myšlení.

Myšlení člověka umožňuje poznávat věci a jevy v jeho okolí. U dítěte s mentální retardací pozorujeme velice pomalý vývoj myšlení a to již v předškolním věku, což se nejvíce projevuje omezenou schopností abstrakce a zobecňování. Abstrakce se u dítěte předškolního věku nejprve projevuje na vnímání barev. Jedinec s mentální retardací vnímá barvu zpravidla jen ve spojení s konkrétní věcí. Stejně vnímá počet předmětů a proto je pro něj problematické pochopení výrazů „mnoho, málo“, což má značný vliv na vývoj logického myšlení a působí to problémy při vytváření početních představ. Švarcová (2006) toto popisuje na příkladu, kdy dítě s mentální retardací není schopno popsat obecné vlastnosti jednotlivých druhů zvířat a ovoce. Jeho myšlení je omezeno na konkrétní popis a vychází ze vzpomínek daleko více než z myšlení. Abstrakce je ve výjimečných případech schopno jen dítě s lehkým stupněm mentální retardace (Vágnerová, 2008).

Dalším charakteristickým rysem je nesoustavnost myšlení, která se nejvíce projevuje množstvím náhodných chyb, ale také častým přerušením pozornosti. Jedinec není schopen delší dobu udržet jednotnou myšlenkovou linku a při hovoru často přeskakuje mezi různými tématy. Důsledkem je pak neschopnost řešit úkoly, které vyžadují delší přemýšlení a koncentraci (Švarcová, 2006).

Paměť

Paměť patří mezi nejdůležitější faktory, které ovlivňují psychický vývoj člověka. Díky ní si uchováváme zkušenosti, vědomosti a dovednosti. Je také důležitá při vytváření vztahů a vzorců chování. Paměť vykazuje u osob s mentálním postižením značný deficit. Osvojování poznatků je v závislosti na míře postižení pomalé. K zafixování poznatku je třeba mnohočetného opakování. Poznatky pak častěji zapomínají a již nabyté zkušenosti mnohdy nedokážou vhodně aplikovat (Švarcová, 2006).

Vágnerová (2008) připomíná v této souvislosti, že veškeré informace, dovednosti a návyky se u osob s mentální retardací fixují v rigidní podobě a proto také bývají stejným způsobem užívány. Změna návyku a přizpůsobení se nově vzniklé situaci jim proto činí veliké problémy a je pro ně značně stresujícím faktorem.

Emoce

Emoce jsou jednou z významných součástí osobnosti. Ovlivňují chování a prožívání člověka. Mentálně postižené dítě se v porovnání s intaktním jedincem méně ovládá. Souvisí to s menší řídicí funkcí rozumu, který není schopen tlumit prožitky, nebo je realisticky přehodnocovat. Značná míra kladných emocí je přenášena na situace, které jedinec zvládá. V opačném případě se u něj ve větší míře objevují neurotické a podrážděné reakce, které nejsou adekvátní jeho chronologickému věku ani závažnosti situace (Valenta, Müller, 2003).

Chování je pak provázeno pasivitou nebo až strachem ze všeho nového a neznámého a závislosti na bezprostřední odměně, pochvle nebo povzbuzení. Sebekontrola jedince s mentálním postižením je většinou na nízké úrovni (Švarcová, 2006).

Jako příklad je možné uvést nepřiměřeně lehké a povrchní prožívání vážných životních situací, časté přechody od jedné nálady ke druhé, častěji se však můžeme setkat s nepřiměřeně silnou reakcí na běžné situace a banální problémy (Švarcová, 2006). Jejich citové pohnutky a impulzivní projevy se nepřiměřeně zvyšují s narůstající únavou a jako reakce na stresové situace. U těžších forem mentální retardace je pak chování řízeno převážně za účelem uspokojení základních lidských potřeb.

Vůle

Samostatnou kapitolou je u osob s mentální retardací jejich vůle. Volní vlastnosti se projevují uvědomělým a cílevědomým jednáním. Pomáhají každému člověku překonávat každodenní problémy. Většina osob s mentálním postižením má oslabené volní vlastnosti. V praxi se toto oslabení projevuje jako výrazná nerozhodnost v běžných životních situacích, ale také jako nedostatek vůle a schopností pro zahájení jakékoli činnosti. Jedinec pak není schopen jednat požadovaným způsobem, přestože si je této potřeby vědom. Porucha vůle se ve výsledku projevuje jako výrazná pasivita. Proto je třeba jedince s mentální retardací ve větší míře aktivizovat a motivovat k aktivní činnosti. Na druhé straně způsobuje nedostatek vůle problémy při sebekontrolě. Velice těžko si odpírají požitky a mnohdy mají v tomto směru neadekvátní požadavky. Jedinec se pak při svém konání řídí těmi nejbližšími a nejjednoduššími motivy.

Výchova vůle je u osob s mentální retardací vždy složitý a zdlouhavý proces, který vyžaduje především vysokou míru trpělivosti a mnoho pedagogických zkušeností. Bez volních vlastností je však další rozvoj jedince prakticky nemožný (Švarcová, 2006).

Aspirace

Na vůli člověka se přímo váže jeho aspirace. Patří mezi další aktivační činitele, a je spojená se snahou po seberealizaci, sebeuplatnění. Jedná se o představu o cíli, ke kterému chce člověk dojít a vede ho j jeho dosažení (Kolář, 2012).

U osob s mentálním postižením dochází často ke dvěma krajním stavům. Na jedné straně buď o příliš nízkou aspiraci, nebo naopak o přípis vysoko zvolené cíle. V prvním případě vede nízká aspirace k pasivitě, nečinnosti a přijmutí role mentálně „retardovaného“ často na nižší úrovni, než je reálná míra postižení. V případě neúměrně vysoké aspirace, která vzniká většinou pod vlivem sociálního prostředí jedince, dochází k výraznému přecenění cílů a sil a následně ke zklamání a frustraci při jejich nenaplnění (Švarcová, 2006).

Posouzení reálných možností a nastavení cílů je v případě dítěte, ale i dospělého jedince s mentálním postižením, spíše úkolem pro jeho okolí, rodinu, protože toho z důvodu snížených rozumových schopností není schopen. Hlavním určujícím faktorem je pak míra postižení daného jedince (tamtéž).

Závěrem této kapitoly můžeme zdůraznit, že život každého člověka je vždy ovlivňován mnoha okolnostmi, které ve vzájemné interakci působí na jeho psychický i fyzický vývoj a vytvářejí jedinečný charakter člověka. Možná více než u intaktní populace má na osobnost jedince s mentálním postižením vliv jeho sociální prostředí a to hlavně rodina.

I přes celou řadu patrných i skrytých odlišností je třeba vyzdvihnout fakt, *že lidé s mentální retardací jsou ve své podstatě laskaví, přátelští a mírumilovní. Ti, kdo s nimi pracují nebo žijí, o nich často říkají, že jsou hodní* (Švarcová, 2003, s. 54).

2 Edukace osob s mentálním postižením v období dospívání

Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením je celoživotní proces. Jeho včasný začátek a systematický průběh na základě komplexní diagnostiky je základem pro úspěšnou socializaci jedince. Krejčířová (2006) uvádí, že učení je pro mentálně retardované hlavní a zároveň neúčinnější terapií. Základ výchovy dítěte s mentálním postižením je v rodině. Na ten navazuje celá struktura speciálních zařízení, kde probíhá vzdělávání na základě individuálních potřeb a specifík daného jedince.

Síť speciálních škol a školských zařízení pro děti a žáky s mentálním postižením je tvořena především mateřskou školou speciální, základní školou praktickou, základní školou speciální, praktickou školou jednoletou a dvouletou a odbornými učilištěm. Mimo tyto uvedené školy může být jedinec s mentální retardací v rámci individuální nebo skupinové integrace zařazen do běžné mateřské, základní nebo střední školy. Poradenskou činnost zajišťují speciálně pedagogická centra (Valenta, 2012)

2.1 Základní vzdělávání žáků s mentálním postižením

Základní vzdělávání přímo navazuje výchovu v rodině a je pokračováním systému předškolního vzdělávání. Dítě s mentálním postižením může být formou individuální integrace zařazeno do běžné základní školy. Individuální integrace probíhá na základě doporučení školního poradenského zařízení. Vzdělávací obsah je přizpůsoben míře postižení a je upraven ve formě individuálního vzdělávacího plánu. Dle zkušeností z praxe je zatím však individuální integrace pro žáky s mentální retardací spíše výjimečná a vyžaduje maximální koordinaci učitele, žáka, rodiny a poradenského zařízení.

Základní škola praktická

Nejčastěji se žáci s mentální retardací vzdělávají v základní škole praktické. Základní škola praktická vznikla transformací z dřívější „zvláštní školy“. Je určena převážně pro žáky s lehkou mentální retardací. Vzdělávání zde probíhá na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP). Škola je stejně jako běžná základní

škola devítiletá a je rozdělena na první stupeň (1. až 5. ročník) a druhý stupeň (6. až 9. ročník), první stupeň je ještě rozdělen na první období (1. až 3. ročník) a druhé období (4. až 5. ročník). Valenta uvádí, že atributem „praktická“ je tento typ školy označován z důvodu jejího zaměření převážně na praktickou stránku vzdělávání. Součástí praktických škol bývají velice často cvičné byty, kuchyně, dřevodílny, kovodílny, keramické a textilní dílny, pozemky a další prostory určené k praktickému výcviku (Valenta, 2012).

RVP ZV-LMP vymezuje pro základní školu praktickou obdobné cíle, jako pro běžnou základní školu a to:

- Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení.
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.
- Vést žáky k všestranné a účinné komunikaci.
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.
- Přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti.
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě.
- Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný.
- Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.
- Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Při naplňování těchto cílů je však třeba brát na zřetel vývojová a osobnostní specifika žáků s mentální retardací a individuálně jim přizpůsobit formy, metody a prostředky vzdělávání (RVP ZV-LMP, 2005). Největší odlišnost můžeme hledat ve využívání speciálně-pedagogických prostředků, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek. Jedinečné je také zařazení speciálně-pedagogických předmětů, zdravotní

tělesné výchovy nebo také poskytování poradenských služeb. Individuální přístup je také podpořen pravidelnou diagnostikou a snížením počtu žáků na třídu (srov. Kozáková, 2006; Valenta, 2012).

V průběhu studia na základní škole praktické jsou žáci vedeni k rozvoji a upevnování následujících klíčových kompetencí:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanské
- pracovní

Vzdělávací obsah je rozdělen následujících do devíti vzdělávacích oblastí:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Oblasti učiva odpovídají vzdělávacímu obsahem pro běžnou základní školu dle RVP ZV, ale obsah je redukován s přihlédnutím ke snížené rozumové kapacitě žáků.

Hodnocení výsledků vzdělávání provádí učitel na vysvědčení klasifikačním stupněm, slovní formou nebo kombinací obou způsobů, vždy však se souhlasem ředitele školy. Ukončením studia na základní škole praktické získává žák základní vzdělání (RVP ZV - LMP, 2005).

Základní škola speciální

Základní škola speciální je určena pro žáky se střední nebo těžší formou mentálního postižení, ale také pro žáky s více vadami, kombinovaným postižením. Tento typ školy vznikl na základě transformace dřívějších škol pomocných. Vzhledem k míře postižení přijímaných žáků se škola již výrazně odlišuje od běžných škol základních, ale také od základních praktických škol a to především mírou využití speciálně-pedagogických prostředků, celkovou organizací školy a výuky, využívání kompenzačních pomůcek a relaxačních a terapeutických technik. Valenta (2010) uvádí, že škola je „speciální“ hlavně svým individuálním přístupem k žákům s postižením, rozdělením vyučovacích hodin na menší celky a výrazným snížením počtu žáků na třídu.

Vzdělávací obsah vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální (RVP ZŠS), který se dále dělí:

- Díl I: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením
- Díl II: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

Vzdělávací obsah obou dílů se od sebe odlišuje v závislosti na schopnostech a možnostech přijímaných žáků. První díl si jako cíle stanovuje například: vést žáky k všestranné a účinné komunikaci, pomáhat žákům, aby poznávali své schopnosti a možnosti a využívali je v osobním i pracovním životě, umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je k učení, podněcovat žáky k myšlení na podkladě názoru a k řešení problémů, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých a další (tamtéž).

Druhý díl pro žáky s těžkým mentálním postižením se zaměřuje na osvojení základních hygienických návyků, rozvíjení pohyblivosti, komunikačních dovedností, vytváření pozitivních citů a spolupráce s blízkými osobami (RVP ZŠS, 2008).

Žáci na tomto typu škol jsou hodnoceni slovně. Délka studia je deset let, ale s možností prodloužení, ve výjimečných případech až do 26 let věku žáka. Absolvováním získávají žáci základy vzdělávání.

2.2 Možnosti středoškolského vzdělávání žáků s mentálním postižením

Žáci s mentálním postižením mají poměrně širokou možnost studia na střední škole za dodržení dvou podmínek. První je splnění základního vzdělání (absolvováním základní školy či základní školy praktické) a druhou podmínkou je úspěšné absolvování přijímacího řízení na zvolený typ školy. Přímou pro žáky s mentálním postižením jsou zřízena odborná učiliště a praktické školy.

Odborná učiliště

Pro žáky s lehkou mentální retardací jsou po absolvování základní školy nebo základní školy praktické k dispozici následující kategorie oborů:

- **E – Nižší střední odborné vzdělání**

Studium je dvouleté nebo tříleté a náročnost je snížena ve všeobecné i odborné složce vzdělávání. Přepravuje studenty pro výkon jednoduchých dělnických povolání a práce ve službách. Jako příklad dvouletých oborů můžu uvést:

- 41-56-E/01 Lesnické práce
- 29-51-E/02 Potravinářské práce.

Příklad 3letých oborů:

- 36-67/E01 Zednické práce
- 65-51/E01 Stravovací a ubytovací služby.

Vzdělávání je zakončeno výučním listem (Valenta, 2012).

- **J – Střední vzdělání bez maturity i výučního listu**

Jedná se o dvouleté obory pro studenty bez studijních předpokladů. Studium je bez výučního listu a je zakončeno závěrečnými zkouškami.

Příklady oborů:

- 53-41-J/01 Zubní instrumentářka
- 75-41-J/01 Pečovatelské služby (Valenta, 2012).

Praktická škola

Praktické školy se dělí na jednoleté a dvouleté.

Praktická škola jednoletá je určena žákům s mentálním postižením, autismem a vícečetným postižením, kteří ukončili:

povinnou školní docházku v základní škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením;

povinnou školní docházku v základní škole speciální;

povinnou školní docházku, ale nezískali základní vzdělání ani základy vzdělání;

základní vzdělávání na základní škole a z vážných zdravotních důvodů, které jsou v kombinaci s mentálním postižením, se nemohou vzdělávat na jiném typu školy (RVP PŠI, 2009).

Rámcový vzdělávací program pro praktickou školu jednoletou obsahově navazuje na RVP ZŠS. Nabízí žákům možnost naučit se nebo rozvíjet jednoduché pracovní dovednosti a běžné denní pracovní činnosti. Studium je zakončeno praktickou a teoretickou zkouškou z odborných předmětů spojených s vařením a péčí o domácnost.

Tématu praktické školy dvouleté se věnuji podrobně ve čtvrté kapitole.

2.3 Speciálně-pedagogické poradenství pro žáky s mentálním postižením

Poradenství zaujímá nezastupitelnou roli v dnešním vzdělávacím systému. Poradenství je určeno ředitelům škol, učitelům, žákům a jejich rodičům. Pro vzdělávání žáků s mentálním postižením má poradenství zásadní význam při řešení osobních, vzdělávacích a sociálních problémů, diagnostice, profesní orientaci a řadě dalších oblastí.

Poradenské služby ve škole poskytuje výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog. Rozsah jejich činnosti je stanoven vyhláškou 72/2005 Sb., v novele vyhláška č. 116/2011. Školská poradenská zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (Bartoňová a kol., 2008).

V oblasti poradenství pro žáky s mentálním postižením je nejdůležitější a nejčastější spolupráce se speciálně pedagogickým centrem. SPC pro žáky s mentálním postižením

ve spolupráci se školou, žákem, rodinou a dalšími odborníky (lékaři, psychology...) plní zejména tyto úkoly:

- příprava komplexních podkladů pro zařazení žáka do speciálních mateřských škol, základních škol praktických a speciálních
- depistáž dětí a mladistvých v daném regionu
- evidence žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami
- zabezpečení komplexní speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky
- podpora integrovaným žákům a pomoc při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu
- poradenský a metodický servis pro učitele, kteří pracují s individuálně integrovaným žákem
- průběžné sledování a vyhodnocování zařazení žáka do vzdělávání
- pomoc v profesní orientaci
- pomoc rodinám s dítětem s postižením
- rehabilitačně – terapeutické působení na jedince s postižením a jeho rodinu
- zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek
- sociální a právní pomoc rodinám
- pořádání kurzů pro žáky a postižením a jejich rodiny a další služby

Tým pracovníků speciálně pedagogického centra pro osoby s mentálním postižením většinou tvoří speciální pedagogové, psychoped, sociální pracovník, psycholog, terapeut nebo logoped. SPC pro žáky s mentálním postižením jsou zpravidla zřizována při základních školách praktických nebo speciálních a okruh jejich klientů bývá často rozšířen o žáky s autismem a žáky s více vadami (Valenta, 2012).

Diagnostikou dětí s mentálním postižením a jejich zařazením do vzdělávacího systému se také často zabývají psychologové a speciální pedagogové v pedagogicko-psychologických poradnách. K dalším úkolům PPP patří komplexní poradenská činnost pro děti od tří do patnácti let, které mají výchovné a vzdělávací problémy ve škole. Hlavní náplň práce je tedy problematika školní zralosti, specifických poruch učení a chování. (srov. Valenta, 2010; Švarcová, 2006; vyhláška č. 116/2011).

2.4 Vstup osob s mentálním postižením na trh práce

Ukončení profesní přípravy a přechod na pracovní trh je jedním z nejdůležitějších kroků v životě mladého člověka. Je aktem získání samostatnosti a uvědomění si odpovědnosti. Pro osoby s mentálním postižením představuje pracovní uplatnění významné potvrzení jejich zařazení do majoritní společnosti. Tato oblast skýtá však mnoho problémů a to jak na straně společnosti, tak samotných osob s mentálním postižením. Mezi hlavní překážky patří nedostatek vhodných pracovních pozic pro osoby s mentálním postižením, nízká míra podpory zaměstnávání těchto osob, slabá vůle a schopnost se přizpůsobit, nízká míra mobility, nesamostatnost a další osobnostní specifika.

Je důležité se zaměřit především na plynulost a návaznost tohoto přechodu. Jedinec s mentální retardací potřebuje delší čas na přípravu na všechny změny, získání samostatnosti a naučení se novým postupům. Je třeba si uvědomit, že jedinec s mentální retardací ztrácí při delším pobytu doma bez práce daleko rychleji naučené vědomosti a návyky, než jedinci bez postižení (Kozáková, 2006).

V období přechodu na pracovní trh mohou osoby s mentální retardací využít tranzitní program. Tranzitní program je určen primárně pro žáky posledních ročníků praktických a speciálních škol, u kterých je reálná možnost získání pracovního uplatnění. Pomáhá jim s individuální přípravou na konkrétní pracovní pozici. Pracovní trénink probíhá jednou až třikrát týdně za pomoci pracovního asistenta. Klient se přímo na pracovišti učí zvládnout požadované úkoly, osvojuje si pracovní návyky a seznamuje s pracovním kolektivem (Valenta, Müller, 2003). Tranzitní programy zajišťuje řada neziskových organizací v rámci poskytování sociálních služeb.

Další formou podpory pro osoby s mentálním postižením je podporované zaměstnávání (PZ). Jedná se o časově omezenou službu, která je určena lidem, kteří hledají placené zaměstnání v běžném pracovním prostředí a zároveň potřebují individuální pomoc na cestě k získání a udržení zaměstnání.

Česká unie pro podporované zaměstnávání sdružuje více než padesát poskytovatelů této služby a podporované zaměstnání charakterizuje v následujících bodech:

- Podpora je orientovaná na konkrétního uživatele služeb a na konkrétní pracovní místo/zaměstnavatele.

- Podpora je kontinuální, sleduje nejen získání, ale také zachování si zaměstnání. Je poskytována také po uzavření pracovně právního vztahu a i v jiných oblastech než je zvládnutí samotné práce.
- Služba je časově omezená a v rámci stanoveného limitu se přizpůsobuje individuálním potřebám zaměstnance - uživatele.
- Podporu lze využít opakovaně, pokud je to v zájmu zachování nebo získání nového zaměstnání.
- Za běžný prvek podpory se považuje podpora poskytovaná přímo na pracovišti.
- Podstatou podpory poskytované v rámci PZ je osobní pomoc, která zahrnuje např. poradenství a individuální konzultace, doprovázení, zastupování, pracovní asistenci apod.
- Součástí podpory je příprava k práci.
- Podpora se také orientuje na rozvoj přirozené podpory na pracovišti.
- Podpora se zaměřuje na zvládnutí dovedností přímo i nepřímo souvisejících s pracovním uplatněním.
- V případě potřeby je součástí podpory také koordinace pomoci ze strany rodiny a dalších návazných služeb, které mohou ovlivnit získání a zachování vhodného zaměstnání.
- Podpora je poskytována tak, aby byla pro konkrétního zaměstnance – uživatele služby a jeho pracoviště co nejpřirozenější.
- Je poskytována právě taková míra podpůrných aktivit, která je aktuálně nezbytná k dosažení stanoveného cíle.
- Podpora dává uživateli služby příležitost k aktivní účasti při hledání práce, dojednávání pracovních podmínek, stanovování míry podpory apod.
- Způsob poskytování podpory dává uživateli služby příležitost rozhodovat o vlastním pracovním uplatnění (druh práce a místo výkonu práce, velikost pracovního úvazku apod.).
- Podpora je poskytována prostřednictvím vyškoleného pracovního týmu, který pokrývá potřeby cílové skupiny.
- Podpora je poskytována také zaměstnavateli pracovníka-uživatele PZ. Zahrnuje pomoc s administrativou, která souvisí s přijetím uživatele PZ do pracovního poměru, s úpravou pracovního místa a pracovní náplně, vytvoření podmínek pro

přijetí pracovníka-uživatele PZ do pracovního kolektivu, motivace a podpora zaměstnavatele a jeho pracovníků apod.

- V rámci podpory existuje systém sledující spokojenost uživatelů a dalších zájmových skupin (www.unie-pz.cz, 7. 1. 2014).

I přes rozvíjející se možnosti podpory zaměstnávání pro osoby se zdravotním postižením je celkový počet takto zaměstnaných osob v porovnání s vyspělými státy západní Evropy stále velice malý. Přímé zaměstnávání na otevřeném trhu práce je jednoznačnou výzvou do budoucna.

3 Didaktika osob s mentálním postižením

Didaktiku můžeme z obecného pohledu chápat jako teorii vyučování a vzdělávání. Zkoumá obecně platné vztahy a souvislosti vzdělávání a vyučování. Předmětem didaktiky jsou souvislosti učebních činností, způsoby řízení učení, problematika motivace žáků k učení, způsoby vedení výuky, procesy hodnocení, podmínky efektivit vyučování, výchovný charakter vyučování, vzájemné postavení žáka a učitele. Didaktiku dělíme na didaktiku obecnou, oborovou, didaktiku odborných předmětů, praktického vyučování a další (Kolář, 2012).

Didaktika osob s mentálním postižením je oborem didaktiky, který zkoumá vzdělávání a vyučování osob s lehkým a středním stupněm mentálního postižení, případně i u osob v hraničním pásmu mentální retardace a částečně se vztahuje i k osobám v pásmu těžkého mentálního postižení. Hlavním úkolem didaktiky je hledání odpovědí na dvě základní otázky: „co učit“ a „jak učit“. Na základě těchto dvou položených otázek dělíme proto didaktiku MP na teorii vzdělávání a teorii vyučování.

3.1 Teorie vzdělávání osob s mentálním postižením

Již z výše popsaných specifíků osob s mentálním postižením vyplývá, že při vzdělávání žáků s mentálním postižením je třeba přizpůsobovat celý proces míře postižení, rozdílností ve vnímání, paměti, pozornosti a myšlení těchto jedinců. V praxi to znamená hlavně vhodný výběr a úpravu obsahu vzdělávání, způsobu osnování a volbu správných výukových cílů.

Výběr obsahu a cílů je pro vzdělávání cílové skupiny určen Rámcovým vzdělávacím programem pro danou oblast vzdělávání, kterou si však učitel upravuje v závislosti na momentálních možnostech dané skupiny či jedince. Osnování učiva provádíme buď lineárním, nebo cyklickým způsobem. Lineární způsob spočívá v kontinuálním probírání učiva, při kterém se k probranému učivu vracíme jen při opakování. Vzhledem k tomu, že tento způsob je více náročný na myšlení, paměť a předpokládá schopnost analýzy a syntézy myšlení, jeví se pro žáky a mentálním postižením jako méně efektivní.

Pro potřeby vzdělávání mentálně postižených doporučuje Valenta (2003) cyklický způsob osnování. Metoda je specifická tím, že se stále cyklicky vracíme k již probranému učivu a postupně na něj nabalujeme další poznatky. Svou podstatou je tento způsob učiva zaměřen proti vyhasínání paměťových stop, neboť stálým opakováním si žáci udržují v paměti ucelený obraz učiva. Výukové cíle lze moderně charakterizovat jako cíle v podobě dosahovaných kompetencí žáků.

Cíle zahrnují:

- hodnoty a postoje
- produktivní činnosti a pracovní dovednosti
- poznatky a porozumění (Průcha, 2009)

Výukové cíle se realizují prostřednictvím dílčích a konkrétních úkolů.

3.2 Teorie vyučování osob s mentálním postižením

Teorie vyučování se zabývá jednotlivými činiteli pedagogického procesu (učivo, učitel, žák), zkoumá didaktické zásady, didaktické metody, organizační formy a prostředky vyučovacího procesu.

Zásadní a jedinečnou roli v procesu vyučování hraje osobnost učitele. Na jeho lidských kvalitách, odbornosti a pedagogickém umu z významné části závisí úspěšnost procesu výuky. Na základě používaných didaktických metod je možné rozdělit učitele do několika skupin. Verbálně působící učitel používá převážně verbální metody, abstraktně působící učitel se drží zejména zásad a schémat, často s malou vazbou na praxi a realitu. Názorně zaměřený učitel naopak inklinuje k praktické prezentaci učiva a názorným metodám. Na základě poznatků o kognitivních procesech osob s mentální retardací se jako nejlepším typem učitele pro tuto cílovou skupinu žáků jeví názorně zaměřený učitel (Valenta, Krejčířová, 1997).

Na učitele a jeho osobnost lze pohlížet z mnoha úhlů. Dalším z těchto pohledů je způsob řízení pedagogického procesu. Učitel může být autokratický, demokratický, improvizující nebo také familiérní. Autokratický učitel plně řídí celý proces výuky, nepřipouští odchylky, není přístupný iniciativě a kreativitě žáků. Demokratický typ učitele podporuje a respektuje osobnost žáka, udržuje tvůrčí atmosféru, ale vyžaduje také řádné plnění úkolů. Improvizující typ učitele je většinou chaotický a nepřipravený na výuku. To negativně ovlivňuje i postoj a práci žáků. Familiérní učitel je typem, který

vyučování řídí jen sporadicky. Jeho liberální způsob řízení se odráží v neplnění výukových cílů (Švarcová, 2006).

Práce speciálního pedagoga – učitele je do značné míry odlišná od práce učitele na běžné škole a přináší sebou jistá specifika. Někteří autoři uvádějí, že kvalifikovaná znalost všeobecně vzdělávacích předmětů není pro speciálního pedagoga tak důležitá. Tento názor vychází s faktu, že rozsah učiva na praktických a hlavně speciálních školách je značně redukován. Mnohem podstatnější je jeho pedagogická kvalifikovanost a pedagogická zkušenost. Obojí je zárukou kvalitního procesu vzdělávání (Valenta, Krejčířová, 1997).

Učitel, který pracuje s žáky s mentálním postižením, musí bez výhrad akceptovat jejich vzdělávací a osobnostní specifika a jim také pružně přizpůsobovat proces výuky. Švarcová (2006) zdůrazňuje, že významnou roli hrají i emocionální, volní a intuitivní složky jeho osobnosti, postoje a vztahy učitele, jeho životní zkušenosti a míra kreativity. Nároky na práci učitele stoupají v přímé úměrnosti se stupněm postižení žáka. Být učitelem žáků s mentálním postižením, a zvláště pak žáků s těžším stupněm postižení nebo více vadami, je velmi náročná a psychicky namáhavá činnost, která vyžaduje značnou duševní otužilost, vysokou míru trpělivosti. Autorka zdůrazňuje, že učitel na speciální škole nemůže vyučovací hodinu je tak „odučit“ a mnohdy si neodpočine ani během přestávek. Učitel se také ve větší míře musí připravit na pedagogický neúspěch, který často pramení z vytyčení příliš vysokých cílů.

Speciální pedagog má také v porovnání s učitelem na běžném typu školy podstatně větší moc nad žáky. Má proto možnost jim významně pomoci, ale také značně uškodit. Žáci jsou ve vztahu k učiteli, vzhledem ke svým osobnostním specifikům, značně bezbranní a nejsou schopni reálně posuzovat učitele a hájit svá práva. Každý speciální pedagog si musí být tohoto faktu plně vědom a se svěřenou důvěrou nakládat svědomitě a s pokorou (Švarcová, 2006).

S přihlédnutím ke jmenovaným specifikům práce učitele na speciálních školách je proto důležitá také dobrá komunikace s žáky, jejich rodiči, ostatními učiteli, ředitelem a poradenskými zařízeními.

3.3 Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou obecná pravidla pro úspěšné plánování a řízení vzdělávacího procesu. Vyplývají z dlouholetých zkušeností, ale především z analýzy procesu řízeného učení (Kolář, 2012). Jejich počet ani přesné vymezení není ustálené, protože vždy působí při výuce ve vzájemné interakci.

Mezi nejdůležitější řadíme:

- zásada komplexního rozvoje žáka
- zásada vědeckosti
- zásada spojení teorie s praxí
- zásada přiměřenosti
- zásada individuálního přístupu
- zásada trvalosti a operativnosti
- zásada názornosti
- zásada soustavnosti

Důležitým úkolem učitele je uvědomění si vzájemných souvislostí mezi nimi a jejich praktické a systematické využití ve výuce (Kahous, Obst, 2002).

Didaktické zásady vzdělávání žáků s mentálním postižením

Dodržování didaktických principů obecně platí pro jakoukoli formu vzdělávání, je proto podstatnou složkou vyučovacího procesu i při práci s žáky s mentálním postižením. Švarcová (2006) vyzdvihuje zásadu názornosti, zásadu aktivity žáků ve vyučování, zásadu soustavnosti a vytrvalosti a zásadu přiměřenosti jako stěžejní pro tuto cílovou skupinu.

Didaktické zásady vzdělávání osob s mentálním postižením se nijak výrazně neodlišují od běžných zásad. Principy práce s těmito jedinci jsou jejich součástí. Samostatně je možné vyčlenit jen požadavek integrované výuky, který postupně nabývá na důležitosti s přibývajícím mírou integrace osob se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Dále vyzvedněme princip individuálního přístupu, který je podpořen výrazným snížením počtu žáků na třídu a přítomností asistentů pedagoga nebo případně dvou pedagogů na třídu. Speciálně pedagogické principy nalezneme jen

u speciálních činností, jako je například specifická logopedická péče (Valenta, Müller, 2003).

Zásada názornosti

Názornost ve výuce je jednou ze základních zásad, protože je pro všechny žáky klíčem k pochopení podstaty a smyslu učiva. Pro žáky s mentálním postižením to je přímo nutností. Vše vychází z jejich specifických kognitivních funkcí. Učivo je třeba osobám s mentálním postižením podávat prostřednictvím co nejvíce vjemů, protože výuka založená jen na verbální stránce je pro ně neefektivní. Současné zapojení sluchu, zraku, hmatu ve spojení s pohybem, tedy reálným prožitkem, představuje nejlepší cestu k osvojení vědomostí a dovedností. Zásadu názornosti v praxi naplňujeme použitím co největšího počtu didaktických pomůcek. Patří sem také nápadité střídání rozmanitých forem výuky a pedagogická tvořivost. Müller (2003) doporučuje ve zvýšené míře použití názorných prvků při seznamování s abstraktními pojmy, jako příklad uvádí nácvik počátečního čtení, kdy je hláska dětem předkládána ve všech podobách, tedy jako grafém, foném i artikulém. V praktickém vyučování se zásadou názornosti souvisí i požadavek maximální konkretizace učiva a praktického zaměření výuky. Je třeba si zde vždy uvědomovat, že tito žáci budou ve svém profesním životě zaměřeni na praktické pracovní činnosti.

Zásada přiměřenosti

Přiměřenost obsahu učiva, didaktických metod i struktury hodiny patří k dalším základním kamenům úspěšného procesu vzdělávání. Při práci s mentálně postiženými je více než kde jinde nutné přizpůsobit jejich možnostem všechny složky vzdělávacího procesu. Pokud jen jediná složka přesahuje jejich kompetence, je celý vzdělávací proces neefektivní. Činnost je třeba často obměňovat, zařazovat relaxační prvky do výuky. Při výběru metod vychází učitel z hry a soutěživosti žáků. Do této zásady je možné zařadit zkrácení vyučovacích hodin a sníženou denní a týdenní dotaci (Valenta, Krejčířová, 1997).

Zásada soustavnosti

Hlavní smysl této zásady spočívá v takovém způsobu vyučování, kdy si žáci osvojují vědomosti a dovednosti v ucelené soustavě. Učitel koncipuje svoje vyučovací plány v návaznosti na školní vzdělávací plány. Bez respektování této časové posloupnosti dochází k chaotickému a nahodilému procesu vzdělávání, které nerespektuje logickou stavbu učiva. Nácvik soustavnosti vyžaduje při práci s osobami a mentálním postižením poměrně značný čas, protože tyto osoby ze své podstaty osobnosti tíhnou k živelnému a mnohdy zmatečnému poznávání.

Na druhé straně je třeba zdůraznit, že přílišné lpění na bezvýhradném dodržování soustavnosti vede až formalizmu a rutinním postupům (Valenta, Müller, 2003).

Zásada trvalosti

Vzdělávání žáků na praktických a speciálních školách je zaměřeno z podstatné části na získávání dovedností a návyků. Pro trvalé udržení již naučeného je nutné stále opakování. Autoři zde doporučují provádět opakování nikoli formou drilu, ale spíše četnou variabilitou a ukázkami praktického využití v obměněných podmínkách a situacích (Valenta, Krejčířová, 1997).

Zásada uvědomělosti a aktivity žáků

Každý učitel musí mít při procesu vzdělávání vždy na paměti, že jedinou cestou k uplatnění vědomostí a dovedností žáků v praxi je uvědomělý a aktivní přístup žáka. Základním prostředkem k navození takovéto pozitivní a tvůrčí pracovní atmosféry je správná motivace. Motivaci v procesu vzdělávání dělíme na počáteční, průběžnou a cílovou. Počáteční (vstupní) motivace je startovním impulzem k započetí práce. Úvodní část každého vzdělávacího procesu musí jasně a přesně stanovit cíl vyučování, smysl činnosti, použitelnost a spojitost s praktickým životem. V opačném případě žáci rychle ztrácejí zájem o problematiku. Průběžná motivace udržuje pracovní nasazení v průběhu vyučovací hodiny. K jejím hlavním nástrojům patří průběžné hodnocení práce v jakýchkoli formách, prezentace dílčích výsledků. Konečná motivace navozuje vhodné klima pro plnění dalších úkolů v příštích vyučovacích jednotkách (Valenta, Müller, 2003).

Jako významný aktivační prostředek lze využít přirozené soutěživosti žáků. Různé formy soutěžení aktivizují žáky, zvyšují odpovědnost, vystavují jedince sociálnímu tlaku a mají přímý vliv na socializaci jedince ve skupině (Valenta, Krejčířová, 1997).

4 Praktická škola dvouletá

Praktická škola dvouletá byla schválena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 9. prosince 2004, č.j. 323090/2004 s platností od 1.9.2005 počínaje 1. ročníkem. Dnes se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro praktickou školu dvouletou (RVP PRŠ2). Výuka podle tohoto programu byla zahájena 1. září 2012.

RVP PRŠ2 svým pojetím koncepčně navazuje na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP) a na Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS). Praktická škola dvouletá byla původně určena jen pro dívky, ale dnes jsou ke studiu přijímáni i chlapci (Valenta, 2012).

Obor praktická škola dvouletá (78-62-C/02) je zřizován při praktických školách základních nebo v rámci odborných učilišť. Dle údajů v rejstříku škol a školských zařízení je k dnešnímu dni (17. února 2014) registrováno 109 praktických škol dvouletých.

4.1 Charakteristika oboru

Obor praktická škola dvouletá je pro žáky se středním mentálním postižením nebo s lehkým mentálním postižením v kombinaci s jiným zdravotním postižením, kteří se nemohou vzdělávat na jiném typu střední školy. Je určena převážně pro žáky základních škol praktických a speciálních. Studium je zakončeno závěrečnou zkouškou, která se skládá z teoretické a praktické části. Každý absolvent obdrží vysvědčení o závěrečné zkoušce. Cílem studia je získání základních pracovních dovedností a postupů. Tato škola má také význam pro žáky pocházející z nepodnětného sociokulturního prostředí a nefunkčních rodin. Studium je dvouleté a může být ze závažných zdravotních důvodů prodlouženo o další dva roky. Absolventi praktické školy dvouleté jsou připravováni pro jednoduché pracovní činnosti v oblasti služeb a výroby (např. v sociálních a komunálních službách, ve zdravotnictví, ve výrobních podnicích, v zemědělství), případně k pokračování v dalším vzdělávání. (srov. Švarcová, 2006; RVP PRŠ2, 2009).

Na základě RVP si každá škola vytváří školní vzdělávací program a to s přihlédnutím k možnostem školy a individuálním potřebám a předpokladům vzdělávaných žáků. Rámcový vzdělávací program stanovuje vzdělávací cíle, jako je podněcovat žáky k tvořivému myšlení, upevňovat a dále rozvíjet klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, společenské, občanské, pracovní), rozšiřovat a prohlubovat u žáků poznatky získané v základním vzdělávání, rozvíjet tělesné, duševní a specifické schopnosti a dovednosti žáků, vnímavost, vztahy k lidem, prostředí, přírodě a směřovat je k jednání v souladu se strategií udržitelného rozvoje, formovat u žáků odpovědný postoj k plnění svých povinností a respektování stanovených pravidel (RVP PRŠ2, 2009).

4.2 Vzdělávací obsah

Vzdělávací obsah je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí. Každá vzdělávací oblast je pak dále ještě tvořena jedním nebo více vzdělávacími okruhy. Vzdělávací oblast vždy obsahuje charakteristiku vzdělávací oblasti, cílové zaměření vzdělávací oblasti a vzdělávací obsah vzdělávacího okruhu nebo okruhů (výsledky vzdělávání a učivo).

Pro praktickou školu dvouletou jsou závazné následující oblasti a okruhy:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace** (Matematika)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a společnost** (Základy společenských věd)
- **Člověk a příroda** (Základy přírodních věd)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova, Dramatická výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- **Odborné činnosti** (Rodinná výchova, Výživa a příprava pokrmů, odborné obory podle profilace školy)

Na podkladě vzdělávacího obsahu v RVP si pak každá škola rozpracuje obsah do Školního vzdělávacího programu (ŠVP), tak aby odpovídal podmínkám a zaměření školy a také individuálním potřebám žáků.

Každá škola si tak samostatně určí strukturu a názvy jednotlivých vyučovacích předmětů. Vyučovací předmět může převzít celý vzdělávací obsah jednoho oboru vymezeného v RVP PRŠ 2, ale může být také rozdělen mezi více vyučovacích předmětů nebo je možné vzdělávací obsah více oborů integrovat do jednoho předmětu. Rámcově musí škola při profilaci vyučovacích předmětů vycházet z rámcového učebního plánu (viz tabulka 2).

Celková povinná časová dotace je stanovena na 64 hodin. Z tohoto počtu tvoří 12 hodin takzvaná disponibilní dotace, kterou může každá škola využít dle své profilace a zaměření.

Kromě vzdělávacích oblastí ještě vymezuje průřezová témata, která se dotýkají aktuálních problémů společnosti a světa. Škola jejich obsah promítá do jednotlivých předmětů.

Pro praktickou školu dvouletou jsou vymezena následující témata:

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova**
- **Výchova k práci a zaměstnanosti**

Škola je povinna zařadit do vzdělávacího obsahu v rámci ŠVP minimálně tři témata, buď jako samostatný předmět, nebo jako téma, které se prolíná více předměty najednou. Jejich zařazení by mělo vycházet z potřeb a možností školy a přihlédnutím ke vzdělávacím specifikům jednotlivých žáků.

Tabulka č. 2: Rámcový učební plán (RVP PRŠZ, 2009).

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací okruhy	Počet hodin za studium
		Minimální týdenní časová dotace
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	4
	Cizí jazyk	2
Matematika a její aplikace	Matematika	4
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie	2
Člověk a společnost	Základy společenských věd	2
Člověk a příroda	Základy přírodních věd	2
Umění a kultura	Umění a kultura	4
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	2
	Tělesná výchova	4
Odborné činnosti	Rodinná výchova	6
	Výživa a příprava pokrmů	8
	Odborné obory podle zaměření školy	12
Průřezová témata		P
Disponibilní časová dotace		12
Celková povinná časová dotace		64

4.3 Zeměpis na praktické škole dvouleté

Učivo zeměpisu je dle RVP PRŠ2 součástí vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Cílem oblasti je získávání a rozvíjení znalostí o přírodních zákonitostech. Žák si osvojuje poznatky a dovednosti z fyzikální, chemické, přírodovědné a zeměpisné oblasti.

Oblasti odpovídá vzdělávací okruh Základy přírodních věd, který je dělen na pět tematických celků:

- **základy přírodopisu**
- **základy ekologie**
- **základy fyziky**
- **základy chemie**
- **základy zeměpisu.**

Jmenované celky spolu navzájem blízce souvisí a u žáků prohlubují dovednosti a postoje důležité pro pochopení vlivu člověka na životní prostředí a možnosti využití přírodovědných znalostí ve prospěch ochrany přírody (RVP PRŠ2, 2009).

Z pohledu utváření a rozvoje klíčových kompetencí je v této vzdělávací oblasti zejména důležité:

- rozvíjení schopností získávat informace při řešení přírodovědných problémů a pracovat s nimi;
- porovnávání a zobecňování nových poznatků a vlastních zkušeností a jejich využití v praktickém životě;
- porozumění vztahům a souvislostem mezi činností lidí, přírodním a životním prostředím;
- osvojení si základního principu šetrného a odpovědného přístupu k životnímu prostředí v osobním a profesním jednání, chápání základních vztahů v různých ekosystémech;
- respektování zásad ekologie a uvědomění si významu jednotlivých složek životního prostředí i prostředí jako celku;
- porozumění geografickým objektům, jevům a působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře (RVP PRŠ2, 2009).

Při transformaci vzdělávacího okruhu na jednotlivé předměty má každá škola při tvorbě vlastního školního vzdělávacího programu možnost sloučit obsah do jednoho předmětu nebo obsah rozdělit do více předmětů. Při tomto postupu může škola využít také disponibilní hodinovou dotaci k navýšení počtu hodin. Bez ohledu na to, jakou cestu škola zvolí, je povinna zařadit předepsaný vzdělávací obsah, který je v případě základů zeměpisu rozdělen do následujících bodů:

- kartografie a topografie
- přírodní obraz Země
- sluneční soustava, vesmír, Slunce, Země
- světadíly a oceány, státy světa a EU
- Česká republika
- podnebí a počasí ve vztahu k životu organismů
- živelní pohromy, sluneční soustava, vesmír, Slunce, Země

V průběhu dvou let by měl žák praktické školy dvouleté umět používat základní kartografickou a topografickou terminologii, objasnit důsledky pohybů Země, orientovat se na mapě světa a vyhledat světadíly a oceány, ukázat na mapě státy EU a uvést postavení ČR v Evropě vědět o významu vlivu podnebí na rozvoj a udržení života na Zemi (RVP PRŠ2, 2009).

Každá škola může při tvorbě ŠVP rozšířit obsah učiva a to na základě daných specifik škola nebo regionu a s přihlédnutím k individuálním potřebám a možnostem žáků.

5 Metodologická východiska diplomové práce

Důvodů, které mne vedly k vytvoření interaktivních materiálů, je hned několik. V první řadě snaha o zařazení moderní formy výuky s využitím interaktivní tabule pro žáky s mentální retardací. Interaktivní materiály nahrazují, buď zcela nebo částečně, tradiční tištěné učebnice, nebo slouží jako jejich vhodný doplněk. Při práci s interaktivními materiály se žáci nenásilnou formou zdokonalují v ovládnání počítače a práci s informačními a komunikačními technologiemi.

5.1 Cíl diplomové práce, otázky šetření

Hlavním cílem diplomové práce je vytvořit a v praxi ověřit sady interaktivních materiálů pro výuku zeměpisu na praktické škole dvouleté.

Mezi dílčí cíle méj práce patří popis interaktivních výukových materiálů, posouzení jejich obsahu a využitelnosti do budoucna i na jiných školách podobného typu. Dalším cílem je zhodnocení vztahů a postojů žáků s mentálním postižením k zeměpisu jako vyučovacímú předmětu a jejich názorů na práci s interaktivními prvky ve výuce v porovnání s klasickými pomůckami.

Pro šetření byly stanoveny následující otázky:

- Odpovídá obsah vytvořených materiálů potřebám výuky základů zeměpisu na praktické škole dvouleté?
- Jsou vytvořené interaktivní materiály vhodné pro žáky s mentální retardací?
- Je možné využít tyto materiály v budoucnosti i na jiných praktických školách?
- Jak se pracovalo žákům s interaktivními materiály v porovnání s běžně používanými formami práce?
- Jak zvládají žáci na praktické škole dvouleté práci s interaktivní tabulí?
- Mají dotazovaní žáci z praktické školy dvouleté rádi zeměpis?
- V jaké oblasti je pro žáky s mentální retardací zeměpis složitý?

- Připravují se žáci praktické školy na hodiny zeměpisu doma?
- Jsou pro žáky praktické školy nabyté znalosti použitelné v běžném životě?

5.2 Metody šetření

Pro šetření jsem zvolil metody kvalitativního výzkumu. Šetření jsem realizoval v následujících krocích:

- Přímé zúčastněné pozorování při výuce zeměpisu.
- Rozhovory s učitelem a vybranými žáky.
- Dotazník pro žáky školy.

Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování (vnitřní, participační) patří mezi základní kvalitativní metody výzkumu. Kvalitativní metody lze definovat jako metody, které nedosahují výzkumu prostřednictvím kvantitativních ani jiných statistických metod. Metodu pozorování nelze předem standardizovat a nemá žádnou předem stanovenou formu zaznamenávání. Pozorování je možné v průběhu jeho realizace přizpůsobovat a měnit i výzkumné otázky. Základním účelem pozorování je zjistit, co pozorované osoby dělají a jak reagují v různých situacích. (Hendl, 2005).

Pozorování jsem prováděl v průběhu listopadu 2013 až března 2014 a to 1 x týdně v hodinách zeměpisu prvního a druhého ročníku na dvou praktických školách dvouletých (viz kapitola 5.3). Zkoumal jsem průběh hodin, práci žáků s interaktivními materiály, míru jejich aktivity v hodinách a schopnost ovládat interaktivní prvky výuky a porozumět jim.

Rozhovor

Rozhovor je nejen jednou ze základních forem verbální komunikace, kdy spolu komunikují prostřednictvím otázek a odpovědí dva nebo více lidí, ale také jedna ze základních výzkumných metod. Používá se při kvalitativních i kvantitativních formách výzkumu (Chráška, 2007).

Pro ověření kvality interaktivních materiálů ve výuce jsem použil polostrukturovaný rozhovor. Základní strukturu otázek jsem měl předem připravenou (viz příloha č. 2 a 4),

ale některé vyplynuly až z průběhu rozhovoru. První dvojici rozhovorů jsem vedl se dvěma učiteli, další pak se dvojicí náhodně vybraných žáků.

Přepisy rozhovorů jsou v příloze č. 2 až č. 5.

Dotazník

"Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně." (Chráska, 2007 s. 163).

Po každé z vyučovacích hodin, ve kterých jsem byl osobně přítomen, jsem požádal žáky o vyplnění krátkého dotazníku. Dotazník obsahuje 10 otázek. Otázky jsou uzavřené s možností výběru jedné odpovědi ze čtyř až šesti variant. Celé znění dotazníku uvádím v příloze č. 1.

5.3 Cílová skupina šetření

Šetření jsem prováděl na dvou středních školách, které dlouhodobě naplňují obor Praktická škola dvouletá.

První školou je Dívčí katolická střední škola v Kolíně (DKSŠ Kolín). Existuje již 22 let, jejím zřizovatelem je Arcibiskupství pražské. Nabízí možnost vzdělání ve dvouletém oboru Pečovatelské služby a oboru Praktická škola dvouletá. Obor Pečovatelské služby je zaměřen na praktické činnosti v oboru pečovatelství a ošetřovatelství. Obor Praktická škola dvouletá je určen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Studium je koncipováno tak, aby během dvouleté přípravy poskytovalo žákům kvalifikační podmínky pro získání rekvalifikačního osvědčení. V závěru studia tak mohou naši absolventi podle svých možností a schopností získat až tři osvědčení: Pomocný pracovník v kuchyni, Pracovník v sociálních službách a Šička interiérového vybavení. V současné době studuje na škole 30 žáků, z toho více jak dvě třetiny s lehkým nebo středním stupněm mentální retardace.

Druhou školou je Dvouletá katolická střední škola v Praze (DKSŠ Praha). Škola sídlí v Praze v Karlíně a je velikostí, zaměřením a složením žáků velice podobná sesterské škole v Kolíně. Jejím zřizovatelem je kongregace Dcer Panny Marie Pomocnice. Škola

velice úzce spolupracuje s řádem Selesiánů. V současné době studuje na škole 36 žáků, z toho více jak polovina s lehkým nebo středním stupněm mentální retardace.

Šetření v rámci diplomové práce jsem prováděl vždy v jedné třídě z každé ze jmenovaných škol. Celkem se šetření zúčastnilo 25 žáků (8 chlapců a 17 dívek).

6 Tvorba a ověření interaktivních materiálů

V poslední části diplomové práce se věnuji popisu vytvořených interaktivních materiálů a jejich ověření přímo ve výuce ve dvou třídách praktických škol dvouletých.

6.1 Charakteristika interaktivních materiálů

Interaktivní materiály jsem vytvořil v rámci projektu „Škola pro život“ který probíhal na Dívčí katolické střední škole a mateřské škole v Kolíně v letech 2013 až 2014. Jedná se o školu rodinného typu, která se již od svého vzniku v roce 1991 zaměřuje na práci s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Projekt měl za cíl podpořit interaktivní formy výuky pro žáky se středním a lehkým stupněm mentální retardace na škole. V rámci projektu jsem vytvořil dvě ucelené sady interaktivních materiálů pro výuku zeměpisu.

První sada obsahuje 20 interaktivních materiálů na téma „Zeměpis České republiky“ a druhá sada 20 interaktivních materiálů na téma „Planeta Země“. Obě sady jsou vytvořeny v programu SMART Notebook 11 a určeny pro použití na interaktivní tabuli SMART Board.

Tvorbě interaktivních materiálů předcházelo studium podkladů. Vzhledem k tomu, že není na našem trhu učebnice zeměpisu pro praktickou školu dvouletou, využil jsem jako podkladů učebnice pro základní školu praktickou včetně pracovních listů a také učebnice zeměpisu pro druhý stupeň základní školy. Značný podíl informací jsem čerpal z internetu. Významnou část přípravy tvořilo studium již vytvořených interaktivních materiálů, volně dostupných na webových stránkách www.dum.rvp.cz a www.veskole.cz. V rámci projektu jsem absolvoval i akreditované školení na zapojení interaktivních tabulí do výuky.

Každý interaktivní materiál se skládá z jednotlivých snímků. Jejich průměrný počet je dvanáct. Materiál obsahuje stručný teoretický úvod, který lze v průběhu hodiny použít jako předlohu k zápisu pro žáky do školních sešitů nebo je možné ho vytisknout a pro žáky s vyšším stupněm postižení případně do sešitu nalepit. Hlavní část každého materiálu pak obsahuje snímky, které slouží pro samotnou interaktivní práci. Zde jsou použité různé formy práce, ať již doplňování textů, přiřazování, přesouvání názvů

a obrázků, skládání map a doplňování slepých map a další. V poslední části materiálu je vždy na jednom nebo více snímcích možnost ověření znalostí v podobě interaktivních testů. V případě propojení počítače na internet je také možné využít přímých odkazů a dostat se tak k dalším rozšiřujícím informacím. Většinu vytvořených materiálů jsem sám použil v průběhu školního roku 2013/2014 při výuce.

Obsahová struktura materiálů odpovídá ŠVP jmenované školy pro předmět Zeměpis. Podle tohoto ŠVP se ve škole vyučuje od září 2012 a byl schválen v roce 2013 Českou školní inspekcí.

Vzhledem ke značnému rozsahu interaktivních materiálů, jsem pro potřeby ověření použitelnosti v diplomové práci vybral dva, a to vždy po jednom materiálu z každé oblasti.

Interaktivní materiál Česká republika - vodstvo

Prvním interaktivní materiál je na téma vodstvo ČR. Je určen pro použití na interaktivní tabuli. Je možné ho použít jako celek, kdy může sloužit jako kompletní příprava na vyučovací hodinu, nebo použít jednotlivé snímky pro doplnění práce s učebnicí a atlasem.

Součástí snímků jsou barevné piktogramy. Slouží ke snadnější orientaci a navozují u jednotlivých snímků, jaký druh činnosti obsahuje. Piktogramy jsou shodné pro všechny interaktivní materiály v celé výukové sadě.

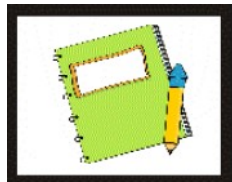
Význam jednotlivých piktogramů:



- Pracuj s knihou nebo jiným studijním textem!



- Hledej v mapě nebo atlase! Doplnuj do slepé mapy!



- Zapiš do sešitu.



- Piš na interaktivní tabuli, přesuň, přiřazuj!



- Klikni na odkaz - rozšiřující informace!

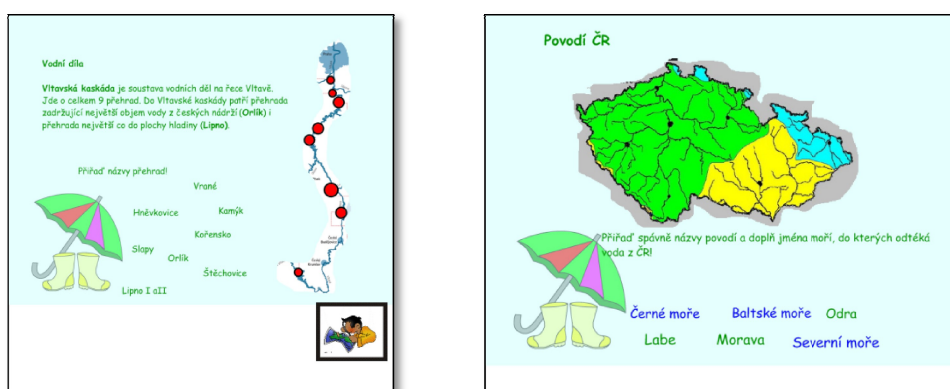
Celý interaktivní výukový materiál jsem rozdělil do dvanácti snímků. První snímek obsahuje anotaci materiálu, ve které je název tématu, popis pro koho je materiál určen a klíčová slova. Druhý snímek slouží k zaznamenání nadpisu hodiny do sešitu. Třetí pracovní snímek slouží k navození aktivity a motivace k práci v hodině. Obsahem je

připravená myšlenková mapa. Myšlenkovou mapu je možné vyplňovat přímo na interaktivní tabuli, kdy každý žák doplňuje jedno slovo, které se mu vybaví ve spojení se slovem „voda“ a vysvětlí, proč je to právě toto slovo a jak se ke slovu voda váže.

Obrázek je možné pro každého žáka vytisknout k nalepení do sešitu. Čtvrtý snímek vysvětluje základní pojmy řeka, rybník, přehrada, povodí, rozvodí, úmoří. Dané pojmy se pak na dalším snímku zakreslují do mapy České republiky. Mapa republiky je rozdělena podle jednotlivých úmoří a žák na za úkol správně doplnit jejich názvy. Šestý snímek je slepá mapa, do které žáci přímo na interaktivní tabuli obtahují hlavní toky České republiky a k nim zapisují jejich názvy. V rohu je umístěna ikona pro kliknutí, která slouží ke kontrole správnosti.

Snímek s číslem sedm slouží jako doplnění tématu vodních staveb a je zaměřen na vltavskou vodní kaskádu. Úkolem žáků je s pomocí mapy doplnit vodní díla na Vltavě ve správném pořadí od pramene k soutoku s Labem (obr. 1). Na dalším snímku jsem použil metodu práce s chybou. Úkolem žáka je najít chyby v pojmenování řek a velkých měst na hlavních českých tocích. Devátý snímek je zpracován za použití interaktivní kvízové hry. Žáci mají za úkol doplňovat s použitím mapy jednotlivá vodní

Obrázek č.1: Ukázka interaktivního materiálu Česká republika.



díla podle toho, na jakých vodních tocích leží. Po doplnění provede učitel kontrolu za použití tlačítka kontrola (check). V případě správných odpovědí se objeví další šestice dvojic. Celkem jich celá hra obsahuje 30.

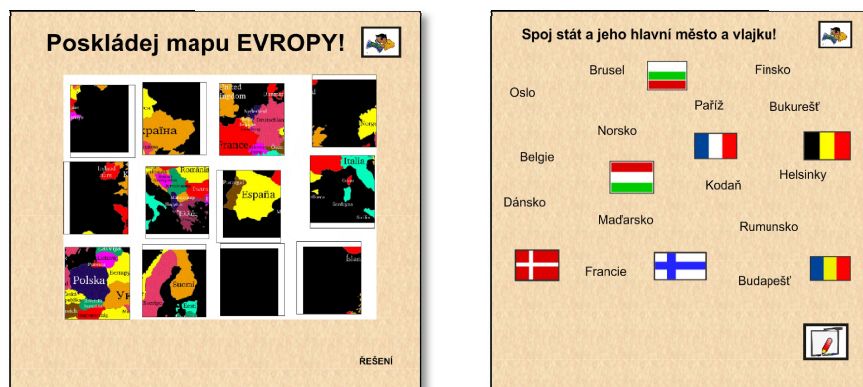
Desátý snímek je na téma rybníky a žáci v něm mají za úkol škrtnout názvy, které nejsou názvem rybníku. Pomocí ikony internetový odkaz se pak žáci mohou dostat

přímo na krátké video, které ukazuje výlov na rybníku Rožmberk. Předposlední snímek jsem vytvořil jako doplnění tématu jezera. Žáci mají za úkol přiřazovat jednotlivé typy jezer podle způsobu jejich vzniku. K procvičení tématu slouží opět kvízová hra. Na posledním snímku jsou internetová odkazy a použité zdroje.

Interaktivní materiál Evropa

Druhý ověřovaný interaktivní výukový materiál je na téma Evropa. Po anotaci a druhé stránce s názvem tématu následuje na třetím snímku aktivizační cvičení. Pro materiál Evropa jsem vytvořil motivační skládačku, pro kterou jsem rozřezal mapu Evropy v programu CorellDraw a každá ze dvanácti částí je vložena jako samostatný obrázek (obr. 2). Úkolem žáků je přetahováním přímo na interaktivní tabuli sestavit mapu

Obrázek č.2: Ukázka interaktivního materiálu Evropa.



Evropy. Snímek je možné také pro žáky vytisknout a ti si mohou obrázky vystříhat a poskládané nalepit do sešitu. V dolním rohu snímku najdeme odkaz, který nás posune na čtvrtý snímek, na kterém najdeme správné řešení skládačky. Na pátém snímku je textová doplňovačka. Žáci mají za úkol doplnit vynechaná slova přesunutím slov, umístěných ve spodní části tabule. Po správném doplnění je možné tento text nebo jeho vybrané části použít jako zápis do sešitů. Na šestém, sedmém a osmém snímku je přiřazování do slepé mapy. Žáci mají postupně hledat v mapě a určovat polohu okrajových moří, poloostrovů, ostrovů, pohoří Evropy a v posledním z této trojice pak vlajky evropských států na příslušné obrysy států. Na devátém snímku mají žáci za úkol spojovat nebo řadit trojice a to vždy název evropského státu, příslušné hlavní město a vlajku daného státu. Desátý snímek obsahuje evropská „nej“ a to nejvyšší horu, pohoří a další. Společně s mapou mají žáci za úkol také určit jejich přibližnou polohu.

Úkol předposledního snímku je popsat sousední státy České republiky. Na posledním snímku je 6 obrázků nejznámějších evropských kulturních památek. Žáci mají za úkol najít pomocí odkazu na internetu jejich názvy a k nim napsat, ve kterých státech Evropy či městě se památky nacházejí.

6.2 Ověření interaktivních materiálů ve výuce

Ověření interaktivních materiálů jsem provedl na základě přímého zúčastněného pozorování ve vyučovací hodině, rozborem rozhovoru s učitelem a dvěma žáky, kteří byli na těchto hodinách přítomni a také vyhodnocením dotazníků, který vyplnili žáci bezprostředně po skončení vyučovacích hodin zeměpisu. Ověření jsem provedl na dvou školách a to na Dívčí katolické střední škole v Kolíně (Kolín 3, Legerova 28) a na Dvouleté katolické střední škole v Karlíně (Praha 8, Vítkova ul.). Na obou těchto školách je obor praktická škola dvouletá a obě školy mají více než dvacetileté zkušenosti se vzděláváním žáků s lehkým a středním stupněm mentální retardace.

Pozorování vyučovacích hodin s interaktivní výukou – hodina první

První vyučovací hodina, kterou jsem pozoroval, proběhla v únoru 2014 v prvním ročníku DKŠS v Praze. Samotné hodině předcházela dohoda s paní učitelkou, která hodinu vedla. Týden před plánovanou hodinou jsem ji zaslal interaktivní materiál, aby měla dostatek času si materiál prostudovat a připravit si hodinu s jeho využitím. V den, kdy pozorovaná hodina probíhala, jsme ještě konzultovali některé podrobnosti. Osobně jsem nechtěl v zájmu objektivitě do chodu hodiny zasahovat.

Vyučovací hodina, ten den druhá, probíhala v úterý 18. února 2014. Tématem hodiny bylo „Vodstvo České republiky“. V hodině bylo přítomno 13 žáků, z toho 5 chlapců a 8 dívek ve věku od 16 do 18 let. Z celkového počtu byli 4 žáci se středním stupněm mentálního postižení a 9 žáků s lehkým stupněm mentálního postižení. V hodině byla přítomna asistentka pedagoga, která pracovala převážně s žáky se střední mentální retardací, kteří seděli v předních třech lavicích.

Na začátek hodiny mě paní učitelka představila přítomným žákům. Každý z žáků seděl v samostatné lavici a měl na lavici k dispozici mapový list a učebnici zeměpis České republiky pro osmou a devátou třídu základní školy. V první části seznámila paní

učitelka žáky s tématem hodiny a každý si zapsal téma do sešitu. Nejprve pracovali žáci s myšlenkovou mapou. Každý z žáků měl do sešitu vymyslet pět slov, která si spojuje se slovem „voda“ a potom žáci chodili jednotlivě k interaktivní tabuli a zapisovali do připravených oválů vždy po jednom slově. Již z prvního kontaktu s interaktivní tabulí bylo zřejmé, že ji ve výuce používají. Nikdo neměl s psaním na plochu interaktivní tabule problém a to ani žáci v předních lavicích. Každý žák, který zapsal na tabuli slovo, měl za úkol vysvětlit vazbu na slovo voda. Metoda myšlenkové mapy žáky poměrně zaujala a trvala celkem 10 minut.

Další část hodiny tvořil krátký frontální výklad základních pojmů, při kterém paní učitelka objasňovala, co je řeka, pramen přítok, soutok a další. Výklad doplňovala kreslením do mapy České republiky, zobrazené na interaktivní tabuli. Pro některé žáky byl problém pochopit směr toku jednotlivých řek, protože si na ploché mapě hůře spojují barevnost mapy s nadmořskou výškou. Základní pojmy si pak společně zapsali do sešitu, což dohromady zabralo 10 minut.

Následující téma „řeky“ probíhalo jako kombinace práce s interaktivní tabulí, slepou mapou v sešitě a mapovým listem. Paní učitelka nejprve rozdala žákům slepé mapy říční sítě, které si nalepili do sešitu. Společně si pak barevnou tužkou s paní učitelkou, která jednotlivé řeky zvýrazňovala na interaktivní tabuli, žáci vyznačili do sešitů Vltavu, Labe, Moravu a Odru. Orientace v říční síti byla viditelně pro některé žáky obtížná a pozorně sledovali tabuli se stejnou slepou mapou, kterou měli nalepenou v sešitě. Po zakreslení do sešitu paní učitelka vytažení řek na tabuli smazala a vybraní žáci měli za úkol znovu správně jmenované řeky obtáhnout. Paní učitelka dále v této části hodiny rozdělila žáky do dvou skupin. Žáci v zadních řadách, kteří již neměli se zakreslením řek problém, měli za úkol do sešitu zakreslit k hlavním čtyřem řekám vždy po dvou přítocích. Žáci v předních lavicích opakovali společně s asistentem ještě každý znovu u interaktivní tabule zakreslení předchozího úkolu. Na závěr této části hodiny se skupiny spojily a k hlavním tokům, které na tabuli zakreslila přední skupina, přidali žáci ze zadních lavic jejich přítoky. Část zabrala celkem 20 minut.

V posledním úseku hodiny si společně zopakovali probranou látku. V rámci opakování zakreslovali někteří žáci na plochu tabule, kde je pramen řeky, přítok, ústí řeky.

Celá hodina proběhla v pracovní a klidné atmosféře. Na závěr hodiny jsem žáky požádal o krátké zhodnocení hodiny do připravených dotazníků a zároveň jsem si domluvil krátký rozhovor s jedním žákem.

Pozorování vyučovacích hodin s interaktivní výukou – hodina druhá

Druhá vyučovací hodina, kterou jsem pozoroval, proběhla v březnu 2014 v DKSS Kolín ve druhém ročníku oboru praktická škola dvouletá. Vzhledem k faktu, že na této škole pracuji jako učitel již 12 let a paní učitelka, která hodinu zeměpisu vedla, s interaktivními materiály pracuje běžně, nepředcházela pozorování žádná speciální příprava.

Vyučovací hodina, ten den třetí, probíhala ve středu 5. března 2014. Tématem hodiny byla „Evropa – státy Evropy“. V hodině bylo přítomno 12 žáků, z toho 3 chlapci, ve věku 16 – 19 let. 3 žáci se středním stupněm mentálního postižení, 1 žák s poruchou autistického spektra a 8 žáků s lehkým stupněm mentální retardace. V hodině byla přítomna asistentka pedagoga, která pracovala v průběhu hodiny ve skupině s žákem s autismem a se dvěma žáky s těžším stupněm mentální retardace. Skupina s asistentkou seděla s pravé části třídy, vždy po jednom žáku v lavici, ostatní žáci seděli ve dvojicích. Každý žák měl na lavici sešit, mapový list Evropa – fyzická mapa, atlas světa, učebnice žáci neměli.

První část hodiny byla ve znamení opakování látky z orientace Evropy. Paní učitelka využila interaktivní tabule, kde měli žáci přesouvat názvy ostrovů, poloostrovů, moří na správná místa do slepé mapy. Žáci se aktivně hlásili a po jednom se střídali u pracovní plochy. Pro některé žáky bylo zprvu obtížné čtverečky s napsanými názvy správně na tabuli uchopit a plynule přetahovat a to vzhledem jejich špatné jemné motorice ruky. Pokud některý žák udělal chybu, ostatní žáci ho okamžitě hlasitě opravovali. Celkem opakování trvalo 5 minut.

Na úvod nové látky si společně zapsali do sešitu nadpis hodiny a paní učitelka rozdala žákům vytištěný obrázek skládačky mapy států Evropy. Každý žák skládačku rozstříhal a poskládal na lavici. Kontrolu správnosti provedli všichni společně na interaktivní tabuli, kdy společně dávali instrukce paní učitelce a ta podle nich přesouvala skládačku do správné polohy. Po kontrole si každý žák nalepil svojí skládačku do sešitu. Přesné

stříhání bylo pro některé žáky značným problémem a musela jim pomáhat asistentka. Aktivizační metoda zabrala 10 minut.

V další části si po krátkém frontálním výkladu napsali krátký zápis do sešitu, který obsahoval jen základní údaje o počtu obyvatel a počtu států v Evropě.

V navazující části, která trvala 15 minut, měli žáci na interaktivní tabuli tvořit jednotlivé trojice spojováním názvu státu, jeho hlavního města a vlajky daného státu. Pomůckou jim byl jmenný seznam států světa v atlase, kde jednotlivé státy vyhledávali a postupně na pracovní ploše tabule spojovali. Po dokončení si ještě každý žák nalepil do sešitu tabulku států EU s jejich hlavními městy a jako domácí úkol dostali naučit se dvojice správně přiřadit. V této části pracovali žáci se značným zaujetím, pro některé byl však problém v současné práci a atlasem, sešitem a tabulí, pro některé pak čtení hlavních měst států Evropy. Slabším žákům pak také hledání v abecedním seznamu států.

Práci s vlajkami byla věnována i další část vyučovací hodiny. Žáci přesouvali na interaktivní tabuli vlajky států do správné polohy na slepé mapě. Po správném přiřazení dostal každý z žáků slepou mapu států Evropy, kterou si nalepili do sešitu a jako samostatný úkol měli vyznačit těchto deset států i do své slepé mapy. Všichni žáci dostali za tuto část do sešitu hodnocení.

V poslední části již jen paní učitelka krátce zopakovala probrané učivo a připomněla domácí úkol do příští hodiny. Před ukončením hodiny ještě žáci vyplnili krátký dotazník.

Hodina byla celkově klidná, žáci pracovali se zaujetím. Byly vidět značné rozdíly ve výkonnosti žáků vzhledem k jejich míře postižení.

6.3 Hodnocení interaktivních materiálů pomocí rozhovorů

Hodnocení jsem provedl na základě čtyř rozhovorů. Po každé s pozorovaných hodin jsem provedl ještě rozhovor s učitelem dané hodiny a vždy s jedním žákem. V polostrukturovaném rozhovoru jsem použil otevřené otázky, vždy shodné pro oba učitele a pro oba žáky. Při rozhovoru jsem pořizoval zvukový záznam. Přepis všech rozhovorů je uveden v příloze č.2 až č.5.

Analýzy rozhovorů s učiteli.

Doba, po kterou paní učitelky pracují s žáky s mentálním postižením.

Učitelka 1 pracuje na praktické škole dvouleté v Praze sedmým rokem a zeměpis učí rokem pátým. Učitelka 2 učí na praktické škole dvouleté v Kolíně také sedmým rokem, ale se žáky s mentálním postižením pracuje více než 20 let, protože předtím pracovala na dřívější zvláštní škole.

Specifika výuky zeměpisu na praktické škole dvouleté.

Učitelka 1 uvádí hlavně menší obsah učiva oproti běžné škole a to hlavně v teoretickém obsahu učiva. Učivo je zaměřeno jen na základní zeměpisné poznatky. Učitelka 2 vyzdvihuje hlavně pomalé tempo výuky, zdůrazňuje potřebu stálého opakování a individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Důležitá je podle ní trpělivost učitele.

Metody používané při výuce zeměpisu.

Obě učitelky se shodují v potřebě provádění praktických činností a názorné demonstrace při výuce. Uvádějí, že je třeba, aby si žáci vše osahali a prakticky se s problémem seznámili. Veliký důraz kladou na časté střídání činností v krátkých časových intervalech. Učitelka 1 často používá stříhání, lepení, vybarvování. Učitelka 2 pak zdůrazňuje individuální přístup a tempo.

Používání interaktivní tabule při výuce zeměpisu.

Obě učitelky používají interaktivní tabuli ve výuce poměrně často. Ve shodě uvádějí, že tabuli používají více než jednou do měsíce. Učitelka 1 užívá interaktivní tabuli i pro běžný zápis místo klasické tabule a to z důvodu možnosti uložení nebo rychlého vytištění. Učitelka 2 uvádí, že práce s tabulí žáky baví.

Přínos interaktivní tabule do výuky žáků s mentální retardací.

Učitelka 1 chápe práci s interaktivní tabulí jako další použitelnou formu práce s těmito žáky. Uvádí také, že je pro ně práce s interaktivní tabulí zábavná a nechápe, proč jí

naopak někteří učitelé málo využívají. Učitelka 2 vyzdvihuje názornost práce i interaktivní tabulí právě pro tento typ žáků.

Negativní stránky práce s moderní technikou pro žáky s mentální retardací.

Rizika práce s interaktivní tabulí nevnímá ani jedna z dotazovaných. Obě se však společně shodují na výrazném působení internetu na chování lidí s mentální retardací. Ve shodě uvádějí, že je pro tuto skupinu lidí velice problematické se na od působení internetu, sociálních sítí a jiných komunikačních prostředků odtrhnout. Problematicky také vyhodnocují a orientují se v množství poskytovaných informací. Učitelka 2 zastává názor, že to má špatný vliv na čtení dětí obecně.

Kvalita právě použitého interaktivního materiálu.

Obě učitelky hodnotí materiál, se kterým právě pracovaly ve výuce jako použitelný pro výuku na praktické škole dvouleté. Učitelka 1 uvádí, že výukový materiál je možno použít při opakování i při výkladu nové látky. Jako kladné uvádí, že žáci si mohou na všechno sáhnout a do všeho psát nebo kreslit. Pozitivně hodnotí také možnost jednotlivé části hned tisknout. Učitelka 2 považuje materiál jako vhodný doplněk pro výuku zeměpisu. Dále uvádí, že je dnes mnoho výukových materiálů pro práci na interaktivních tabulích, ale často jsou značně nekvalitní a je obtížné se v nich orientovat.

Jako nedostatek materiálu uvádí učitelka 2 absenci zvuků, které by doprovázely jednotlivé snímky.

Vyhovuje sada materiálů svým rozsahem v oblasti zeměpisu ŠVP dané školy.

Učitelky se shodují, že sada materiálů odpovídá svým obsahem učivu, tak je ho uvádí ŠVP jejich škola. Učitelka 1 dodává, že obsahuje více učebního materiálu, než je vzhledem k tempu práce schopna v jedné hodině probrat, proto si z materiálů může vybírat, co v jednotlivé hodině použije.

Použitelnost interaktivních materiálů do budoucna.

V této otázce se obě učitelky shodují. Učitelka 2 uvádí, že jsou tyto materiály použitelné i na jiných typech speciálních nebo běžných škol.

Analýza rozhovoru s žáky

Hodnocení hodiny zeměpisu, která právě skončila.

Oba dotazovaní žáci hodnotili hodinu zeměpisu pozitivně. V pomyslném školním známkování by dali za průběh hodiny známku 1 a 2.

Úspěšnost žáků v zeměpisu.

Žák 1 hodnotí svoje výsledky v předmětu kladně, dokládá to dobrými známkami v sešitě. Největší problém mu činí orientace v mapách. Připadá mu to malé a nepřehledné. Žák má v předmětu problémy jen občas, a to při zapamatování dat a údajů. Při hodině oba ale nakonec orientaci v mapě a úkoly, které měli za úkol na interaktivní tabuli, zvládli.

Domácí příprava na předmět.

Oba žáci se na hodiny zeměpisu připravují minimálně, jen v případě, že mají nějaký domácí úkol.

Oblíbenost práce s interaktivní tabulí při výuce zeměpisu.

Práce s interaktivní tabulí je oba baví, důvody však nedokážou uvést. Z právě skončené hodiny si žák 1 zapamatoval, že na interaktivní tabuli dělaly řeky a kreslili je do mapy. Žák 2 si pamatuje, že tvořili skládačku, přesouvali a pracovali s vlajkami.

6.4 Hodnocení interaktivních materiálů na základě dotazníků

Po každé vyučovací hodině, kterou jsem pozoroval, jsem ještě poprosil žáky o vyplnění krátkého doplňujícího dotazníku. Dotazník obsahuje 10 otázek formou vět, které měli žáci doplňovat, aby nejvíce odpovídal jejich názoru. Otázky se týkaly průběhu hodiny, práce s interaktivní tabulí a vztahu žáků k zeměpisu. Otázky byly uzavřené a žáci vybírali ze tří až šesti možností. Dotazník byl anonymní, zúčastnilo se ho celkem 25 žáků (8 chlapců a 17 dívek) dvou praktických škol dvouletých ve věku 16 – 20 let. Všichni žáci dotazník vyplnili a odevzdali. Ze souhrnného počtu 250 otázek bylo 233 označených, což je 93%.

Vzhledem k faktu, že někteří žáci s mentálním postižením mají značné problémy s porozuměním čteného textu, otázky jsem jim pomalu a opakovaně předčítal.

Dotazník je uveden v příloze č.1.

Vyhodnocení dotazníků

Otázka 1: „Jak žáky zaujala vyučovací hodina, které právě skončila?“

Tabulka č. 3: hodnocení vyučovací hodiny.

Vyučovací hodina zeměpisu, která teď skončila, mě:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
bavila	4	9	13
občas bavila	3	6	9
nebavila	0	1	1
nevím	1	1	2
Celkem	8	17	25

Více než polovina (52%) žáků hodnotí právě ukončenou hodinu zeměpisu, ve které byly použity mnou vytvořené materiály, jako zajímavou. Dalších 9 žáků hodnotí hodinu spíše pozitivně. Pouze jednoho žáka hodina vyloženě nebavila.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 25 žáků.

Otázka 2: „Co žáky v průběhu hodiny nejvíce bavilo?“

Tabulka č. 4: hodnocení jednotlivých činností v hodině.

V průběhu hodiny mě nejvíce bavilo:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
zapisování do sešitu	1	2	3
práce s interaktivní tabulí	4	7	11
práce s atlasem a knížkou	0	1	1
stříhání a lepení obrázků	2	5	7
nic	1	1	2
Celkem	8	16	24

Na otázku, co žáky v průběhu hodin nejvíce bavilo, odpověděla nejpočetnější skupina, a to 11 žáků, že práce s interaktivní tabulí. 7 žáků vybralo jako svoji nejoblíbenější činnost v hodině stříhání a lepení obrázků. Nejméně zajímanou částí práce v hodině je pro žáky práce s atlasem a knížkou a také zapisování do sešitu. 2 žáci uvedli, že je nebavilo nic.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 24 žáků.

Otázka 3: „Co se žákům líbí při práci s interaktivní tabulí?“

Tabulka č. 5: kladné stránky práce s interaktivní tabulí.

Co se mi líbí při práci s interaktivní tabulí:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
doplňování textů	1	2	3
přesouvání obrázků do mapy	3	6	9
vyhledávání na internetu	3	5	8
kvízová hra	1	2	3
nic	0	1	1
Celkem	8	16	24

V případě, že měli žáci vybrat konkrétní činnost na interaktivní tabuli, která je pro ně nejzajímavější, tak nejvíce, a to celkem 9 žáků, zvolilo přesouvání obrázků do mapy. 8 žáků zvolilo vyhledávání na internetu. Jako nejméně zajímavé činnosti vybrali žáci doplňování textů, a kvízovou hru. Pouze jednoho žáka nezaujalo nic.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 24 žáků.

Otázka 4: „Co se žákům na práci s tabulí nelíbí?“

Tabulka č. 6: záporné stránky práce s interaktivní tabulí.

Při práci s interaktivní tabulí mě nebaví:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
doplňování textů	5	8	13
přesouvání obrázků do mapy	1	3	4
vyhledávání na internetu	1	1	2
kvízová hra	1	3	4
vše	0	0	0
Celkem	8	15	23

V případě, že měli žáci vybrat činnost, která se jim ve spojitosti s interaktivní tabulí nelíbí, tak více než polovina (celkem 13 žáků) zvolila doplňování textů. 4 odpovídající zvolili shodně přesouvání obrázků a kvízovou hru.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 23 žáků.

Otázka 5: „Je pro ně ovládní interaktivní tabule těžké?“

Tabulka č. 7: hodnocení ovládní interaktivní tabule.

Ovládní interaktivní tabule je pro mě:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
úplně jednoduché	5	12	17
docela jednoduché	2	2	4
docela těžké	1	1	2
úplně těžké	0	1	1
nevím	0	0	0
Celkem	8	16	24

Ovládní interaktivní tabule hodnotí převážná většina dotazovaných žáků jako úplně jednoduché. Celkem první možnost zvolilo 17 žáků, tedy 70%. Úplně jednoduché nebo docela jednoduché pak celých 21 žáků. Vážné problémy s ovládním interaktivní tabule má jen 1 žák.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 24 žáků.

Otázka 6: „Baví je v průběhu roku zeměpis ve škole?“

Tabulka č. 8: vztah k zeměpisu v průběhu školního roku.

V průběhu školního roku mě hodiny zeměpisu ve škole:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
moc baví	2	6	8
spíše baví	4	5	9
spíše nebaví	2	3	5
vůbec nebaví	0	1	1
nevím	0	1	0
Celkem	8	16	24

V průběhu školního roku je zeměpis pro žáky obou škol oblíbeným předmětem. Odpověď, že zeměpis je baví, zvolilo dohromady 17 žáků, tedy více jak 70%. Naopak krajní možnost, že zeměpis žáka vůbec nebaví, zvolil pouze 1 žák.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 25 žáků.

Otázka 7: „Připravují se žáci na hodiny zeměpisu doma?“

Tabulka č. 9: domácí příprava žáků.

Na hodiny zeměpisu se doma připravují:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
víckrát za týden	0	0	0
jednou za týden	1	2	3
jednou za měsíc	2	6	8
jednou za půl roku	2	6	8
nikdy	2	3	6
Celkem	7	17	24

Na otázku, jestli se žáci připravují na zeměpis doma, odpověděla většina žáků negativně. Jednou za půl roku nebo vůbec se připravuje 14 dotazovaných. Jednou za měsíc se pak připravuje 8 žáků. Žádný z žáků se nepřipravuje víckrát než jednou týdně.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 24 žáků.

Otázka 8: „Co jim při hodinách zeměpisu nejvíce nejde?“

Tabulka č. 10: největší potíže žáků při zeměpisu.

Při hodinách zeměpisu mi nejvíce nejde:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
hledání v mapě	3	6	9
čtení cizích názvů	2	2	4
práce s interaktivní tabulí	0	2	2
opisování z tabule	1	4	5
nevím	1	2	3
Celkem	7	16	23

Největším problémem v hodinách zeměpisu je pro žáky škol, které jsem sledoval, hledání a orientace v mapě. Tuto možnost zvolilo 9 žáků. Pro 5 žáků je pak nejtěžší opisování údajů z tabule a čtení cizích názvů v mapách a knihách.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 23 žáků.

Otázka 9: „Použili již znalosti zeměpisu ve svém životě?“

Tabulka č. 11: použitelnost zeměpisu v běžném životě.

Znalosti z hodin zeměpisu jsem ve svém životě:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
určitě použil	2	5	7
spíše použil	2	2	4
spíše nepoužil	1	2	3
vůbec nepoužil	0	1	1
nevím	1	4	5
Celkem	6	14	20

Na otázku, zda si žáci uvědomují, jestli ve svém životě již prakticky použili znalosti zeměpisu, odpověděli kladně, tedy určitě použili nebo spíše použili, celkem 11 dotazovaných. Poměrně značná skupina žáků buď neodpověděla vůbec, nebo nevěděla, a to 10 žáků. Proto jsem tuto otázku vyhodnotil jako obtížnou pro žáky s mentálním postižením.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 20 žáků.

Otázka 10: „Cestují žáci s rodiči nebo sami po České republice?“

Tabulka č. 12: zkušenosti žáků s cestováním po ČR.

S rodiči nebo sám cestuji na výlety po České republice:			
Odpověď	chlapci	dívky	celkem
více než jednou za rok	1	6	7
jednou za rok	6	5	11
nikdy	2	2	4
nevím	0	0	0
Celkem	9	13	22

Na otázku, zda žáci cestují na výlety po České republice, odpovědělo 7 žáků, že vícekrát než jednou za rok. Alespoň jedenkrát pak cestuje po České republice 18 žáků. Nikdy pak 4 dotazovaní.

Celkem na tuto otázku odpovědělo 22 žáků.

6.5 Závěry šetření

Výzkumné otázky – vyhodnocení:

- **Odpovídá obsah vytvořených materiálů potřebám výuky základů zeměpisu na praktické škole dvouleté?**

Na základě porovnání obsahu materiálů a dvou ŠVP na školách, které dlouhodobě vyučují žáky v oboru praktická škola dvouletá, mohu tvrdit, že interaktivní materiály, které jsem v průběhu roků 2013 a 2014 vytvořil, odpovídají obsahově ŠVP pro praktickou školu dvouletou. Oba ŠVP, se kterými jsem moje materiály obsahově porovnával, byly ve školním roce 2013/2014 schváleny Českou školní inspekcí.

Na základě rozhovoru s učiteli zeměpisu na obou školách mohu tvrdit, že obsah je více než dostačující, a že dokonce překračuje svým rozsahem učivo praktické školy dvouleté.

- **Jsou vytvořené interaktivní materiály vhodné pro žáky s mentální retardací?**

Během mého pozorování jsem nezaznamenal žádné podstatné okolnosti, které by mě vedly k názoru, že vytvořené materiály nejsou pro výuku žáků s mentální retardací vhodné. Na základě pozorování vyučovacích hodin, rozhovoru s žáky a vyhodnocení dotazníku, který žáci vyplňovali po ukončení hodin, tvrdím, že práce s interaktivní tabulí je pro žáky zajímavá a vhodná. Je nesporně dobrým doplňkem a prvkem v hodinách a motivuje žáky k práci. Je také další možností pro učitele, kteří pracují s žáky s mentální retardací, jak zaujmout jejich pozornost a naplnit potřebu častého střídání výukových forem a metod. Pro žáky pak možností, jak si prakticky osvojit nebo prohloubit některé dovednosti a znalosti.

- **Je možné využít tyto materiály v budoucnosti i na jiných praktických školách?**

Dle názorů učitelů lze interaktivní materiály, které jsem vytvořil, využít i na jiných praktických školách dvouletých. Vzhledem ke značnému rozsahu materiálů je jejich použití možné i na školách jiného typu, a to jak na základních školách praktických, tak také na běžných základních školách.

Je však třeba říci, že vzhledem k často se měnícím podmínkám a pravidlům vzdělávání ze strany státu, je možné, že nastane situace, kdy vzhledem ke změně obsahu učiva,

nebudou tyto materiály pro výuku na praktické škole dvouleté použitelné. Jedná se však o skutečnost, kterou není možné z pozice učitele předvídat a jen minimálně ovlivnit.

- **Jak se pracovalo žákům s interaktivními materiály v porovnání s běžně používanými formami práce?**

V průběhu vyučovacích hodin, které jsem pozoroval, nebyla žádná s forem výuky upřednostňována. Učitelé pracovali s interaktivními materiály jako s rovnocennými formami výuky, stejně jako s atlasy nebo mapovými listy a jinými běžnými formami práce v zeměpise. Žáci mají k novým formám práce s využitím moderní techniky kladný vztah a jednoznačně jim dávají přednost před prací s textem a atlasem.

Je třeba v této souvislosti upozornit na fakt, že stále není mezi pedagogy uspokojivě dořešena otázka vlivu moderních informačních technologií na vývoj dítěte, jeho vzdělávání a uplatnění v životě.

- **Jak zvládají žáci na praktické škole dvouleté práci s interaktivní tabulí?**

Žáci na praktických školách dvouletých neměli během mého pozorování s ovládním interaktivní tabule problémy. Jen pro malou skupinku žáků, a to převážně žáků se střední mentální retardací, je v některých úkonech, jako je například přesné umístění obrázků a nápisů a obtahování, práce s interaktivní mapou komplikovanější. Tvrdím však, že práce s interaktivní tabulí působí kladně na procvičování motoriky ruky, a proto působit i jako další forma rehabilitace oslabených funkcí.

Sami žáci hodnotili v dotaznicích ovládním interaktivní tabule jako bezproblémové a stejný názor zastávají i oslovení učitelé.

- **Mají dotazovaní žáci z praktické školy dvouleté rádi zeměpis?**

Během mé přítomnosti ve vyučovacích hodinách zeměpisu bylo zřejmé, že žáci pracovali soustředěně a akceptovali vedení učitelů. Hodiny byli klidné a vládla v nich pracovní atmosféra. Převážná většina žáků hodnotila svůj vztah k zeměpisu na škole kladně. Na základě těchto výzkumných zjištění mohu konstatovat, že mají výuku zeměpisu rádi.

Je třeba však konstatovat, že tento můj závěr nelze v žádném případě paušalizovat. Vztah žáků dané školy k určitému předmětu je navýsost specifický pro danou školu

a třídu a vychází jednoznačně z osoby učitele! Učitel, svojí osobností, přístupem a vztahem k žákům, dokáže žáky buď zaujmout, nebo naopak naprosto odradit, což platí napříč předměty a bez ohledu na cílovou skupinu.

- **V jaké oblasti je pro žáky s mentální retardací zeměpis složitý?**

Při mém pozorování výuky jsem zaznamenal značné rozdíly v tempu a schopnostech žáků praktické školy dvouleté. Rozpětí lehké a střední mentální retardace je natolik široké, že výkony a možnosti žáků jedné třídy se od sebe značně liší. Proto je výuka zeměpisu na tomto typu školy značně individuální. Každý z žáků má své osobité tempo a vyžaduje také částečně jiný přístup.

Žáci při hodnocení obtížných stránek zeměpisu nejvíce volili orientaci v mapách a opisování z tabule. Tento fakt byl patrný i při samotných hodinách.

V souvislosti s touto otázkou je škoda, že není na trhu školních pomůcek možno najít upravené atlasy nebo mapové listy, které by byli více generalizované a uváděli jen základní údaje a byli tak pro žáky s mentální retardací čitelnější a přehlednější.

- **Připravují se na hodiny zeměpisu doma?**

Na základě odpovědí žáků jsem usoudil, že se na hodiny zeměpisu na obou školách připravují jen velice omezeně. V dotazníku se více než polovina vyjádřila, že se připravují méně než jednou za měsíc.

Dle mých osobních zkušeností je motivace těchto žáků k učení doma a k učení obecně velice malá. Nízká motivace je jedním ze specifických osobnostních rysů člověka s mentálním postižením. Značný vliv na jejich přístup k učivu má také sociální skupina, ze které podstatná část těchto žáků pochází.

- **Jsou žáky nabyté znalosti zeměpisu použitelné v běžném životě?**

Znalosti zeměpisu patří k okruhu znalostí, které by měl každý člen společnosti alespoň rámcově znát, aby se mohl orientovat při cestách po České republice i zahraničí. Jejich znalost pomáhá chápat politické, ekonomické a sociální souvislosti člověka.

Většina žáků v dotazníku uvedla, že znalosti nabyté při hodinách zeměpisu již v životě použili. Při hodnocení této otázky jsem si zpětně uvědomil její obtížnost.

Odpověď na tuto otázku vyžaduje značnou schopnost analýzy a logického myšlení, proto ji považují pro žáky s mentální retardací za velice obtížně posouditelnou.

Přesto značná většina z nich někdy cestuje, a proto tyto znalosti s vysokou pravděpodobností využijí.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo vytvořit a ověřit interaktivní materiály pro výuku zeměpisu na praktické škole dvouleté. Při tvorbě materiálů jsem vycházel z podrobné analýzy výukových potřeb žáků s mentální retardací, jejich osobnostních a edukačních specifik. Analýze důležitých teoretických poznatků, které se vážou k osobnosti člověka s mentální retardací a jeho edukace jsou věnovány první tři kapitoly.

Tvorbě interaktivních výukových materiálů předcházelo rovněž studium obdobných podkladů, Rámcových vzdělávacích plánů a Školních vzdělávacích plánů oboru Praktická škola dvouletá. Pokusil jsem se v nich zúročit moje dlouholeté zkušenosti z práce s touto cílovou skupinou.

Kvalitu materiálů jsem ověřil v závěrečné části diplomové práce za použití metod kvalitativního výzkumu. Zúčastněné pozorování vyučovacích hodin, rozhovory s učiteli a žáky a vyplnění doplňkových dotazníků pro žáky jsem realizoval na dvou středních školách, které mají se vzděláváním žáků s mentální retardací více než dvacetileté zkušenosti.

Na základě jmenovaných šetření mohu tvrdit, že interaktivní materiály, které jsem vytvořil, splňují základní didaktické zásady a jsou vhodným doplňkem pro učitele zeměpisu na kterékoli jiné praktické škole dvouleté.

Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů je na všech typech praktických škol pro každého učitele náročná a vyžaduje časté střídání forem a metod výuky, což vychází z kognitivních specifik osob s mentální retardací.

Vzhledem k faktu, že není u nás v současné době k dispozici žádná učebnice zeměpisu pro praktické školy dvouleté, vytvořil jsem dvě sady interaktivních materiálů pro výuku zeměpisu, které slouží jako podpora výuky zeměpisu, a to nejen na praktických školách, ale i na jiných typech škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Použití interaktivních výukových materiálů seznamuje také žáky praktických škol s informačními a komunikačními technologiemi. Porozumění moderním formám komunikace a správné užívání informací je jedním s důležitých kroků ke zdárnému procesu integrace osob s mentálním postižením do společnosti.

Seznam literatury

- 1 BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie (texty k distančnímu vzdělávání)*. Brno: Paido, 2007. 125 s. ISBN 978-80-7315-144-7.
- 2 BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-050-0.
- 3 BEIRNE - SMITH, M. et al. *Mental Retardation* . 4rd. ed. Macmillan Coll Div, 1994, 450s. ISBN 0 -02-307883-9
- 4 DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1983. 222 s. ISBN 08-051-73
- 5 HENDL, J. *Kvalitativní výzkum :základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- 6 CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-24713-69-4.
- 7 KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 807178253X.
- 8 KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- 9 KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie (texty k distančnímu vzdělávání)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 74 s. ISBN 80-244-0991-7.
- 10 LANGER. S., *Mentální retardace, 3. vydání*. Hradec Králové: Kotva, 1996. 255 s. ISBN 80-900254-8-X.
- 11 LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 248 s. ISBN 978-80-244-2071-4.
- 12 MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha*, Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- 13 MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 87 s. ISBN 80-244-0207-6.

- 14 PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. 269 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- 15 PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- 16 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 316 s. ISBN 80-7178-579-2.
- 17 *Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha. Národní ústav odborného vzdělávání 2007-2010. [cit 2014-13-1]. Dostupné z: <<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>
- 18 *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. 54 s. [cit. 2014-13-1] Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_-PRS_-II.pdf>
- 19 RENOTIÉROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
- 20 ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 2., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1974. 385 s.
- 21 ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- 22 *Unie podporovaného zaměstnávání* [online]. Praha [cit. 2014-7-1]. Dostupné z: <<http://www.unie-pz.cz/3-podporovane-zamestnavani/14-co-je-pz.html>>
- 23 VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. 512 s. ISBN 80-7178-214-9.
- 24 VALENTA, M. a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 349 s. ISBN 978-80-247-3829-1.
- 25 VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie – kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1997. 145 s. ISBN 80-90057-9-8.
- 26 VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. 450 s. ISBN 80-7320-063-5.

Seznam tabulek, obrázků

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Průvodní jevy mentální retardace.	.....	str. 13
Tabulka č. 2: Rámcový učební plán RVP PRŠ2.	.....	str. 40
Tabulka č. 3: Hodnocení vyučovací hodiny.	.....	str. 59
Tabulka č. 4: Hodnocení jednotlivých činností v hodině.	.....	str. 59
Tabulka č. 5: Kladné stránky práce s interaktivní tabulí.	.....	str. 60
Tabulka č. 6: Záporné stránky práce s interaktivní tabulí.	.....	str. 60
Tabulka č. 7: Hodnocení ovládání interaktivní tabule.	.....	str. 61
Tabulka č. 8: Vztah k zeměpisu v průběhu školního roku.	.....	str. 61
Tabulka č. 9: Domácí příprava žáků.	.....	str. 62
Tabulka č. 10: Největší potíže žáků při zeměpisu.	.....	str. 62
Tabulka č. 11: Použitelnost zeměpisu v běžném životě.	.....	str. 63
Tabulka č. 12: Zkušenosti žáků s cestováním po ČR.	.....	str. 63

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Ukázka int. materiálu Česká republika.	.....	str. 50
Obrázek č. 2: Ukázka int. materiálu Evropa.	.....	str. 51

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s paní učitelkou č. 1

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s paní učitelkou č. 2

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s žákem č. 1

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s žákem č. 2

Příloha č. 6: Interaktivní výukový materiál – Vodstvo ČR

Příloha č. 7: Interaktivní výukový materiál – Evropa

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Muž

Žena

1) Vyučovací hodina zeměpisu, která teď skončila, mě:

- a) bavila
- b) občas bavila
- c) nebavila
- d) nevím

2) V průběhu hodiny mě nejvíce bavilo:

- a) zapisování do sešitu
- b) práce s interaktivní tabulí
- c) práce s atlasem a knížkou
- d) stříhání a lepení obrázků
- e) nic

3) Co se mi líbilo při práci s interaktivní tabulí:

- a) doplňování textů
- b) přesouvání obrázků do mapy
- c) vyhledávání obrázků na internetu
- d) kvízová hra
- e) nic

4) Ovládání interaktivní tabule je pro mě:

- a) úplně jednoduché
- b) docela jednoduché
- c) docela těžké
- d) úplně těžké
- e) nevím

5) V průběhu roku mě hodiny zeměpisu ve škole:

- a) moc baví
- b) spíše baví
- c) spíše nebaví
- d) vůbec nebaví
- e) nevím

6) Na hodiny zeměpisu se doma připravuji:

- a) víckrát za týden
- b) jednou za týden
- c) jednou za měsíc
- d) jednou za půl roku
- e) nikdy

7) Při hodinách zeměpisu mi nejvíce nejde:

- a) hledání v mapě
- b) čtení cizích názvů
- c) práce s interaktivní tabulí
- d) zapamatování názvů států, měst, hor
- e) opisování z tabule
- f) nevím

8) Znalosti z hodin zeměpisu ve svém životě

- a) určitě použiji
- b) spíše použiji
- c) spíše nepoužiji
- d) vůbec nepoužiji
- e) nevím

9) S rodiči nebo sám cestuji na výlety po České republice:

- a) více než jednou za rok
- b) jednou za rok
- c) vůbec

10) V zahraničí jsem byl sám nebo s rodiči:

- a) více než třikrát
- b) třikrát
- c) dvakrát
- d) jednou
- e) nikdy

DÍKY ZA SPOLUPRÁCI!!!!

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s paní učitelkou č. 1

Praha, 18. 2. 2014

1. Otázka: „Jak dlouho již pracujete s žáky s mentálním postižením?“

Odpověď: „Na této škole pracuji již sedmým rokem a zeměpis učím pátým rokem.“

2. Otázka: „V čem je výuka zeměpisu na vaší škole specifická?“

Odpověď: „Výuka na praktické škole dvouleté se odlišuje od běžné výuky na střední škole obsahem. Obsah je v podstatě shodný s obsahem pro základní školy, ale ještě je tak toho o něco méně. Vzhledem k tomu, že je jen jedna hodina týdně, zaměřuji se jen na základní zeměpisné poznatky. Teorie je tak minimum.“

3. Otázka: „Které metody používáte při výuce zeměpisu?“

Odpověď: „Všechno se snažím převést na praktické činnosti. Hodně často měníme při hodinách činnosti. Často s žáky kreslíme, stříháme, nalepujeme, vybarvujeme. Je to pro ně překvapivě, i přes jejich věk, zajímavé a vydrží to dělat se zájmem, na rozdíl třeba od čtení, to je nebaví. Pracujeme i skupinově, ale hlavní je to časté střídání různého.“

4. Otázka: „Jak často používáte při výuce zeměpisu interaktivní tabuli?“

Odpověď: „Ze začátku jsem tomu moc nefandila, ale v posledních dvou letech používám tabuli docela pravidelně, při zeměpisu přibližně každou druhou hodinu, Někdy ji využívám i na zápis místo tabule, líbí se mi, že si to mohu hned uložit na příště.“

5. Otázka: „V čem vidíte přínos moderní techniky do výuky žáků s MR?“

Odpověď: „Je to pro mě ve výuce další použitelná forma. Moderní technika dnes láká všechny mladé lidi a stejně tak i naše žáky. Někteří učitelé s ní spíš bojují, ale to je podle mě chyba.“

6. Otázka: „Má také nějaká negativa?“

Odpověď: „Práce s interaktivními materiály asi žádná rizika podle mě nemá, záleží vždy na tom, jak s nimi učitel naloží. Nebezpečím pro děti s mentálním postižením je

víc internet a sociální a komunikační sítě. Podle mě to nejsou schopni moc ovládnout a vyhodnotit ten přívál informací..... spíš to ovládá je, než aby jim to pomáhalo.“

7. Otázka: „Co Vás v použitém interaktivním materiálu zaujalo?“

Odpověď: „Myslím si, že materiál je použitelný. Dá se použít jako opakování i při výkladu nové látky a hlavně se mi líbí, jak se do všeho dá kreslit, myslím do map. V hodině jsem s ním byla spokojena, je dobře, že si na všechno žáci sáhnou a také se mi líbí, že se dají některé úkoly přímo vytisknout, to se mi líbilo.“

8. Otázka: „Co Vám materiálu chybělo?“

Odpověď: „Nevím, ale když mi tam bude něco chybět, doplním si to tam, v tom je také výhoda.“

9. Otázka: „Odpovídá sada interaktivních materiálů, kterou jsem vytvořil, ŠVP školy?“

Odpověď: „Sada všech 40 materiálů plně pokrývá potřeby zeměpisu na naší škole, je tak toho o dost více. Každý z materiálů, jak jsem je prošla, je tak na dvě vyučovací hodiny, protože mi toho tím naším tempem probereme málo, takže si mohu vybírat, co použiji“.

10. Otázka: „Myslíte si, že jsou pro Vás tyto učební materiály použitelné i do budoucna?“

Odpověď: „Určitě.... Spíš záleží na tom, jestli se nebudou opět měnit RVP v osnovy a co z toho zbude, ale to mi nevyřešíme.....(smích) “.

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s paní učitelkou č. 2

Kolín, 5. 3. 2014

1. Otázka: „Jak dlouho již pracujete s žáky s mentálním postižením?“

Odpověď: „Více než 20 let. Na této škole pracuji 7 let a před tím jsem dlouho pracovala na zvláštní škole.“

2. Otázka: „V čem je výuka zeměpisu na vaší škole specifická?“

Odpověď: „Je to podobné jako v jiných předmětech na praktické škole. Práce s mentálně postiženými je podstatně odlišná než na běžné škole. Tempo je pomalé, stále je potřeba něco vysvětlovat, hodně se opakuje. Chce to fakt velikou trpělivost. Musím se taky smířit s tím, že se prostě něco nenaučí.“

3. Otázka: „Které metody používáte při výuce zeměpisu?“

Odpověď: „Hlavně všechno názorně a prakticky vysvětlovat a ukazovat. Nejlepší je, když si na všechno sáhnou a vyzkoušejí si to, ale někdy to také nejde. Hlavní metodou je hlavně trpělivost (smích). S každým žákem se musí pracovat jeho tempem.“

4. Otázka: „Jak často používáte při výuce zeměpisu interaktivní tabuli?“

Odpověď: „Já používám interaktivní tabuli docela ráda, protože to žáky baví. A mě docela taky. Ale nepoužívám jí každou hodinu, aby se z toho nestal stereotyp. Asi jednou až dvakrát do měsíce. Nebo třeba jen na chvíli.“

5. Otázka: „V čem vidíte přínos moderní techniky do výuky žáků s MR?“

Odpověď: „Mně se na tom líbí ta názornost. Můžete pustit video, zobrazit mapu, obrázek a do všeho se dá kreslit a vysvětlovat a taky se neumažete od křídly..“

6. Otázka: „Má také nějaká negativa?“

Odpověď: „Myslím si, že používání moderní techniky je dost náročné na udržení pozornosti. Když někdy v hodinách zeměpisu jdeme do počítačové učebny, je veliký problém udržet žáky při práci, aby stále nekontrolovali mail a facebook, ale to je asi stejné u všech dětí dneska, to nemá s mentální retardací nic společné. A také děti dneska díky počítačům moc nečtou.“

7. Otázka: „Co Vás v použitém interaktivním materiálu zaujalo?“

Odpověď: „Mě ty materiály připadají použitelné. Mně se s nimi pracovalo dobře, je to pro mě dobrý doplněk k výuce. Dneska je na internetu plno materiálů pro interaktivní tabule ke stažení, ale hodně jich je špatných a než najdete něco kvalitního, tak to zabere dost času.“

8. Otázka: „Co Vám materiálu chybělo?“

Odpověď: „Přidala bych tam ještě nějaké zvuky, jinak moc nevím...“

9. Otázka: „Odpovídá sada interaktivních materiálů, kterou jsem vytvořil, ŠVP školy?“

Odpověď: „Ano. Jak jsem to prošla, tak je tam ke každému tématu něco.“

10. Otázka: „Myslíte si, že jsou pro Vás tyto učební materiály použitelné i do budoucna?“

Odpověď: „Já myslím, že ano, podle mě jsou použitelné i pro jiné školy, třeba praktické, ale i běžné základky.“

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s žákem č. 1

Praha, 18. 2. 2014

1. Otázka: „Líbila se ti dnešní hodina zeměpisu?“

Odpověď: „Hodina se mi docela líbila.“

2. Otázka: „Kdyby si byl učitel, jakou známku by si této hodině dal?“

Odpověď: „Asi dvojku.“

3. Otázka: „Baví tě práce s interaktivní tabulí?“

Odpověď: „Ta tabule mě baví.“

4. Otázka: „Pracujete často při zeměpise s interaktivní tabulí?“

Odpověď: „Někdy koukáme na video, někdy ty doplňovací mapy, někdy i píšeme.“

5. Otázka: „Myslíš si, že ti zeměpis jde?“

Odpověď: „Jde, mám tři jedničky v sešitě.“

6. Otázka: „Co ti v zeměpise nejde?“

Odpověď: „Hledání v mapě.“

7. Otázka: „Proč?“

Odpověď: „Je to malý, nemůžu nic najít.“

8. Otázka: „Ale při hodině jsi to na tabuli docela věděl?“

Odpověď: „To jak co, na tabuli je to větší“

9. Otázka: „Učíš se na zeměpis doma?“

Odpověď: „Moc ne.“

10. Otázka: „Dokážeš si vzpomenout, co jste dnes na interaktivní tabuli dělali?“

Odpověď: „Dělali jsme řeky, kreslili je do mapy.“

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s žákem č. 2

Kolín, 5. 3. 2014

1. Otázka: „Líbila se ti dnešní hodina zeměpisu?“

Odpověď: „Bavilo mě to, jo.“

2. Otázka: „Kdyby si byl učitel, jakou známku by si této hodině dal?“

Odpověď: „Jé jedničku.“

3. Otázka: „Baví tě práce s interaktivní tabulí?“

Odpověď: „Baví, je to super.“

4. Otázka: „Pracujete často při zeměpise s interaktivní tabulí?“

Odpověď: „Nevím, asi jo.“

5. Otázka: „Myslíš si, že ti zeměpis jde?“

Odpověď: „Někdy jde a někdy nejde, někdy trochu.“

6. Otázka: „Co ti v zeměpise nejde?“

Odpověď: „Nepamatuju si ty jména.“

7. Otázka: „Proč?“

Odpověď: „Jsem asi blbej, jako že hloupej...“

8. Otázka: „Ale při hodině jsi to do sešitu pak nakonec věděla?“

Odpověď: „Pak jo, ale nejdřív ne.“

9. Otázka: „Učíš se na zeměpis doma?“

Odpověď: „Neučím, ale nesmíte to říct....(smích).“


10. Otázka: „Dokážeš si vzpomenout, co jste dnes na interaktivní tabuli dělali?“

Odpověď: „Dělali jsme tu Evropu, skládačku a pak vlajky, to mě bavilo.“

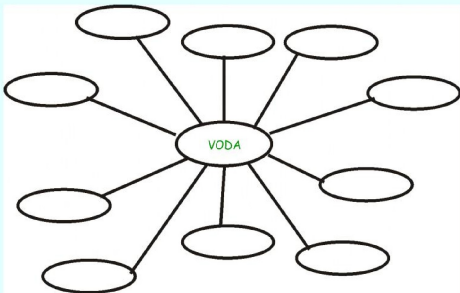
Příloha č. 6: Interaktivní výukový materiál – Vodstvo ČR

Předmět, ročník	Zeměpis, 1.ročník
Téma	Vodstvo ČR
Anotace	Rozložení vodstva v ČR
Autor	Jan Prachař
Jazyk	Český
Očekávaný výstup	Orientace v slepé mapě, základní pojmy hydrologie
Klíčová slova	řeka, jezero, vodní dílo, povodí, rozvodí
Druh učebního materiálu	Interaktivní prezentace
Druh interaktivity	Kombinace
Cílová skupina	Žák SŠ PRAKTICKÁ ŠKOLA DVOULETÁ
Stupeň a typ vzdělávání	SŠ
Celková velikost	384-2927kB

Vodstvo ČR



NAPIŠ VŠE, CO NĚ NAPADNE VE SPOJITOSTI SE SLOVEM VODA!



Základní pojmy

Povodí je oblast, ze které voda odtéká do jedné konkrétní řeky či jezera.


Hranice mezi dvěma povodími se nazývá **rozvodí**.

Všechna povodí konkrétního moře či oceánu pak nazýváme **úmoří**.






Povodí ČR





Přiřaď správné názvy povodí a doplň jména moří, do kterých odtéká voda z ČR!



Černé moře Baltské moře Odra
Labe Morava Severní moře

Pojmenuj co nejvíce řek na slepé mapě!

Najdi a oprav chyby!

Vodní díla

Vltavská kaskáda je soustava vodních děl na řece Vltavě. Jde o celkem 9 přehrad. Do Vltavské kaskády patří přehrada zadržující největší objem vody z českých nádrží (Orlík) i přehrada největší co do plochy hladiny (Lipno).

Přiřaď názvy přehrad!

Jezero

Název jezera označuje větší vodní plochu, může jít o přírodní, nebo uměle vytvořenou.

Rybník

Rybník je uměle vytvořené vodní dílo, určené především k chovu ryb.

Největší rybníkářská oblast v ČR je v okolí Třeboně.

Škrtni, co není název rybníka!

Zdroje:

<http://www.cestovatel.cz/foto-soubory/vydra-a-hamerak-vydra-3.jpg>
<http://img.geocaching.com/cache/cb9822b3-bd6d-493e-b71a-cec1ce8cda9d.jpg>
<http://pepinator.tym.cz/images/mapy/reky-cr-blur.png>
<http://www.zemepis.com/images/slimapy/reky4.jpg>

Galerie Smart Notebook
http://img.ihned.cz/attachment.php/240/44672240/1fJDNVtMewoQLd57kFuP4zBUgeH-RXKb/121210_04_01.png

Umísti správně na mapu Evropy!

- Polooost. Kola
- Apeninský poloost.
- Jutský poloost.
- Alpy
- Karpaty
- Pyreneje
- Ural
- Kavkaz
- Pelopones

Umísti správně na mapu co nejvíce vlajek!

Spoj stát a jeho hlavní město a vlajku!

Oslo	Brusel		Finsko
	Paříž		Bukurešť
Belgie	Norsko		Helsinky
	Kodaň		
Dánsko	Maďarsko		Rumunsko
	Francie		Budapešť

Evropská NEJ

- Nejvyšší hora: Mont Blanc - 4 807 m (Francie, Itálie, Alpy)
- Nejdělsí řeka: Volha - 3 531 km (Rusko)
- Největší ostrov: Velká Británie - 213 325 km²
- Největší jezero: Ladožské (Rusko) - 18 135 km²
- Největší činná sopka: Etna 3 323 m (Itálie)
- Největší poloostrov: Skandinávský - 774 000 km²
- Nejhladnatější stát: Rusko - 107 000 000 (Evropská část)
- Největší stát: Rusko - 3 955 800 km² (Evropská část)

Vyznač na mapě, kde zhruba leží!

O jakou část Evropy se jedná?
Dopiš názvy států!

Dopiš k obrázkům, ve kterém státě či městě leží!

Anotace

Jméno a příjmení:	Jan Prachař
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. PaedDr. Olga Krejčířová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014
Název práce:	Interaktivní výuka zeměpisu na praktické škole dvouleté
Název v angličtině:	Interactive teaching geography at practical school
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na výuku zeměpisu na praktické škole dvouleté. Cílem práce bylo vytvořit dvě sady interaktivních výukových materiálů a následně je ověřit přímo ve vyučování na praktické škole dvouleté.
Klíčová slova:	mentální retardace, postižení, inteligence, zeměpis, praktická škola dvouletá, interaktivní výuka
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on teaching geography at practical school. The aim was to create two sets of interactive learning materials and subsequently tested directly in teaching at practical school.
Klíčová slova v angličtině:	mental retardation, disability, intelligence, geography, practical school, interactive learning
Přílohy vázané v práci:	7
Rozsah práce:	85 stran
Jazyk práce:	Český jazyk