

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tereza Jiříčková

Zpracování materiálů pro praktickou školu dvouletou
k předmětu Základy společenských věd

Poděkování

Ráda bych poděkovala především doc. Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky při zpracování bakalářské práce a Mgr. et Mgr. Marcele Štolcarové za trpělivou spolupráci a ochotu při vytváření didaktických materiálů pro praktickou školu dvouletou. Poděkovat bych chtěla rovněž Mgr. Oldřichovi Müllerovi, Ph.D. za zapůjčení učebnic, které posloužily jako inspirace pro tvorbu těchto materiálů. Poděkování patří také mému okolí, ve kterém jsem měla po dobu psaní této práce velkou oporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla veškerou použitou literaturu.

V Olomouci, 21. dubna 2014

.....

Podpis

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 KOMBINOVANÉ POSTIŽENÍ	8
1.1 Terminologie	8
1.2 Vymezení.....	9
1.3 Klasifikace osob s kombinovaným postižením	12
1.4 Etiologické faktory a výskyt kombinovaného postižení	14
1.5 Komunikace s osobami s kombinovaným postižením	16
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM.....	21
2.1 Systém vzdělávání žáků s kombinovaným postižením v ČR.....	22
2.1.1 Formy speciálního vzdělávání.....	23
2.1.2 Individuální vzdělávací plán	24
2.1.3 Školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením	26
2.2 Zásady pro speciálněpedagogickou intervenci.....	28
2.3 Metody vzdělávání	31
3 PRAKTICKÁ ŠKOLA DVOULETÁ.....	33
3.1 Vzdělávací oblast Člověk a společnost	35
3.2 Materiální didaktické prostředky.....	36
3.2.1 Didaktické pomůcky.....	37
3.2.2 Funkce didaktických prostředků	38
3.2.3 Metodická práce s didaktickými prostředky	39

PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 DIDAKTICKÝ MATERIÁL K PŘEDMĚTU ZÁKLADY SPOLEČNSKÝCH VĚD...	40
4.1 Cíl a harmonogram práce	40
4.2 Popis vytvořených pomůcek a fáze jejich výroby	41
4.3 Průběh ověřování.....	46
4.3 Výsledky ověřování.....	49

ZÁVĚR.....	50
------------	----

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

SEZNAM OBRÁZKŮ

SEZNAM TABULEK

SEZNAM PŘÍLOH

ANOTACE

ÚVOD

"Postižení není statečný boj nebo odvaha postavit se osudu. Postižení je umění. Geniální způsob jak žít." Neil Marcus

V rámci speciálněpedagogické praxe se lze setkat s osobami, u nichž se nevyskytuje postižení pouze v jedné oblasti, ale je jich zasaženo hned několik. Skupina osob s vícenásobným postižením je typická svou různorodostí a v rámci speciálněpedagogické intervence je nezbytné mít na zřeteli také jisté specifické zásady při péči o tyto osoby. Jednou z nejdůležitějších je zásada individuálního přístupu. U každého jednotlivce je třeba se seznámit s typem a mírou jeho postižení, dobou vzniku postižení, osobnostními rysy jedince a zároveň nesmí být opomenuto prostředí, ve kterém se vyskytuje. Na základě těchto získaných poznatků jsou společně s klientem definovány cíle, metody a formy jejich dosažení. Cílem je sestavit takový komplex služeb, který povede k rozvoji jejich osobnosti, dovedností a umožní jim dosáhnout co nejvyšší míry začlenění do společnosti při respektování schopností, potřeb a vizí klienta.

Jednou ze složek komplexní péče vedoucí k tomuto cíli je vzdělávání, neboť právě školská zařízení představují hned po rodině prostředí, ve kterém se žáci seznamují s fungováním společnosti. Kombinované postižení limituje možnost využívat zařízení určené pro intaktní populaci, a proto je vzdělávání žákům poskytováno zejména ve speciálních školách na preprimární, primární a sekundární úrovni. Systém vzdělávání prošel v posledních letech velkými změnami. V souvislosti se zavedením rámcových vzdělávacích programů do škol vzdělávající podle upravených programů, vzešel ze strany praktické školy dvouleté požadavek na vytvoření didaktických materiálů, které by z tohoto dokumentu vycházely a posloužily jako možná pomoc při vzdělávání žáků v předmětu Základy společenských věd.

Předkládaná práce je složena ze dvou částí - teoretické a praktické. V teoretické části je v jednotlivých kapitolách přiblížena problematika samotného kombinovaného postižení, současná tuzemská i zahraniční terminologie, jeho vymezení, klasifikace, etiologie a také možnosti komunikace s těmito jedinci. Druhá kapitola je zaměřena na vzdělávání těchto osob, možnosti vzdělávání, individuální vzdělávací plán a speciální školy na úrovni sekundárního vzdělávání, tedy i praktické škole dvouleté. Pozornost je věnována také zásadám a metodám

vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. Poslední z kapitol teoretické části je již zaměřena na otázku vzdělávání v praktické škole dvouleté. Seznamuje s konceptem současné vzdělávací strategie a nově zavedeným Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, v rámci kterého je zájem zaměřen zejména na část Člověk a společnost, ze které vychází vzdělávání vedoucí k výchově k občanství, jež může být označován jako předmět Základy společenských věd. V závěru je pak věnována pozornost problematice didaktických pomůcek, na kterou vzápětí navazuje praktická část.

Praktická část zaznamenává postup, během kterého byl naplňován stanovený cíl, tj. vytvoření didaktických materiálů k předmětu Základy společenských věd ve dvou zvolených oblastech - Člověk a dějiny a Člověk a právo v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. Kapitola obsahuje také seznam zdrojů, které byly využity při tvorbě těchto materiálů. Hlavním bodem této práce je představení již vytvořených materiálů a jejich jednotlivých částí. Závěr práce je věnován popisu ověřování těchto materiálů v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMBINOVANÉ POSTIŽENÍ

Závažnější postižení, poruchy a vady se poměrně často sdružují a jejich nositel tak může být postižen více vadami, postiženími. Někteří odborníci dokonce zastávají názor, že o "samostatných" postiženích ani nelze uvažovat, protože se vždy zároveň vyskytují důsledky v psychickém, osobnostním anebo sociálním vývoji jednotlivce (Vančová, 2001).

Osoby s kombinovaným postižením tvoří ve všech ohledech nejsložitější skupinu, což je také jedním z důvodů, proč je těmto lidem věnována pozornost až v posledních letech. Jelikož se jedná o poměrně mladý obor a předmětem zájmu je skupina typická svou rozmanitostí, není v současnosti k dispozici jednotná terminologie, jasné vymezení pojmu kombinované postižení, kategorizace této skupiny a kompletní nejsou ani zásady pro práci s osobami s kombinovaným postižením. Cílem této kapitoly je poskytnout stručný vhled do problematiky kombinovaného postižení v současném pojetí.

1.1 Terminologie

V odborné literatuře se lze setkat s termíny jako kombinované postižení, multifaktoriální defekt, sdružený defekt, přidružené postižení, vícenásobné postižení, přidružené poruchy, těžké mentální postižení, děti s extrémně psychomotoricky retardovaným vývojem, děti s těžkým narušením vnímání apod., kterými je označován stejný okruh osob. Zároveň každý termín signalizuje určitý akcent, který zdůrazňuje těžiště postižení (Vančová, 2001; Vítková in Pipeková, 2010).

V České republice jsou nejčastěji používány termíny vícenásobné postižení, kombinované postižení a kombinované vady, přičemž jsou tato označení používána jako synonyma (Ludíková, 2005). Zároveň se od pojmu kombinované vady postupně upouští pro jeho pejorativní¹ nádech. V odborně speciálněpedagogickém žargonu se lze setkat také se zkráceninami multihandicap a kombivady (Langer, in Ludíková, 2006).

¹ hanlivý přízvuk, záporný význam

Jednotné terminologické vymezení této heterogenní skupiny nelze nalézt ani v zahraničí. V anglicky mluvících zemích jsou používány pojmy multiple handicap (vícenásobné postižení), severe/multiple disabilities (těžké/vícenásobné postižení). Německy píšící autoři se přiklánějí k termínu schwarstheinderung (těžké postižení) anebo mehrfachbehinderung (vícenásobné postižení), schwerstemhrfachbehinderung (těžké vícenásobné postižení). Ve slovenské odborné literatuře patří mezi nejfrekventovanější termíny viacnásobné postihnutie a viaceré chyby (Vančová, 2001).

Terminologie kombinovaného postižení je stále ve vývoji a z toho důvodu je v současnosti nejčastěji používáno poměrně obecné označení těžké (kombinované, vícečetné) postižení (Vítková, in Pipeková, 2010). Dle posledních trendů speciální pedagogiky by měla být tato skupina označována jako osoby s kombinovaným (sdruženým, vícečetným) postižením, tj. označení zdůrazňující, že se jedná primárně o osobu a až poté o určitou diagnózu a postižení.

1.2 Vymezení

Jak již bylo zmíněno, kromě terminologické nejednotnosti problematiky osob s kombinovaným postižením se lze setkat také se značnými rozdíly v chápání samotných pojmů. Přístup k vymezení, definování a charakterizování kombinovaného postižení se z historického hlediska postupně měnil společně s rozvojem speciální pedagogiky. V následujícím textu budou uvedena pojetí pouze několika vybraných autorů.

Samotný pojem "postižení" chápe Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (WHO, 2001, s. 221) jako "zastřešující pojem pro poruchy, hranice aktivit a omezení a participace. Označuje negativní hlediska interakce mezi jedincem (se zdravotním problémem) a spolupůsobícími faktory daného jedince (faktory prostředí a faktory osobní)."

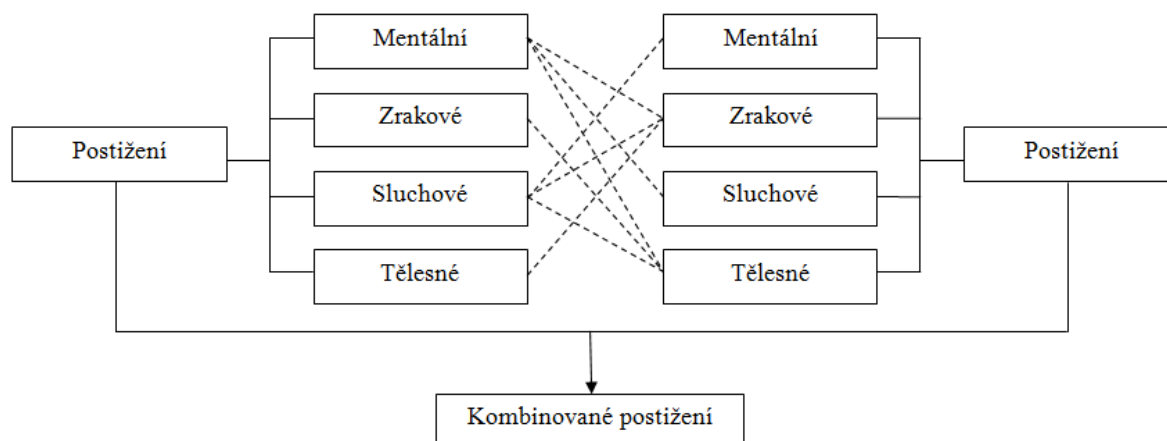
Autoři Defektologického slovníku vymezují kombinované vady jako "stav, kdy je jedinec postižen současně dvěma nebo více vadami, např. poruchou zraku a sluchu" (Sovák a kol., 2000, s. 158).

Sovák (in Baláž a kol., 1980) rozlišuje pojem "kombinace vad" z pohledu lékařství a speciální pedagogiky. V lékařství je kombinací myšleno sdružování určitých prvků ve složitější celky, přidruženou nemoc, která s původní nemocí etiologicky nesouvisí. Je-li však mezi příčinami souvislost, hovoří se o komplikaci. V rámci speciální pedagogiky není

takového rozlišení používáno. Na kombinaci vad je nahlíženo spíše se zřetelem na možnosti metodického působení než na etiologické souvislosti. Kombinované vady vnímá jako složitý celek různě podmíněných a vzájemně se ovlivňujících vad, které se kvalitativně mění během vývoje osobnosti.

Vítková (2004, s. 325) považuje těžké postižení za "komplex omezení člověka jako celku ve všech jeho prožitkových sférách a výrazových možnostech". Kdy jsou podstatně omezeny a změněny schopnosti emocionální, kognitivní a tělesné, ale také sociální a komunikační. Zároveň není možné tento tzv. hlavní symptom přiřadit ve smyslu klasického postižení jako je postižení tělesné, mentální nebo smyslové, protože by tím byl ignorován komplexní charakter postižení a zároveň celistvost individua.

Profesor Vašek (2003, s. 37) definuje vícenásobné postižení jako "multifaktoriálně, multikauzálně a multisymptomatologicky podmíněný fenomén, který je důsledkem součinnosti participujících postižení či narušení. Jejich interakcí a vzájemným překrýváním vzniká tzv. "synergetický efekt", tj. nová kvalita postižení odlišná od jednoduchého součtu přítomných postižení a narušení." Zároveň uvádí schematické zobrazení možných kombinací postižení a narušení.



Obr. 1: Možné kombinace postižení (Vašek, 2003)



Obr. 2: Možné kombinace postižení a narušení (Vašek, 2003)

Jak je možno vidět, výše uvedené schéma dokazuje rozličnou variabilitu kombinovaného postižení. Pro úplné porozumění je na místě vymezit pojmy postižení a narušení v podání samotného autora. Ten chápe pojem postižení jako synonymum termínu vada, který vymezuje jako relativně trvalý výrazný nedostatek integrity, fungování lidského organismu anebo jeho významné části. Přičemž dále rozlišuje lehký nedostatek, který označuje jako deficit, poruchu nebo narušení, a za anatomický defekt označuje poškození. Pojem narušení rozumí synonymum poškození jedince, které zahrnuje změny integrity jednotlivce v somatické, senzorické, mentální, komunikační anebo sociální oblasti, následkem které je potřeba speciálně pedagogická péče podle individuálních potřeb klienta. Podle rozsahu a důsledků dále rozlišuje postižení (relativně ireparibilní poškození), narušení (relativně reparibilní poškození) a ohrožení (případy, při kterých může v případě neposkytnutí speciální péče nastat narušení) (Vašek, 1994).

Pro potřeby vzdělávání je postižení více vadami charakterizováno ve Věstníku MŠMT ČR (in Vítková, 2004) takto: "Za postiženého více vadami se považuje dítě, resp. žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem, k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu."

V zahraničí se lze setkat v oblasti vzdělávání s obdobným vymezením kombinovaného postižení, které je chápáno jako simultánní postižení (mentální postižení v kombinaci se slepotou, mentální postižení v kombinaci s ortopedickým znevýhodněním apod.), kombinace, která způsobuje natolik závažné speciální potřeby, že nemohou být vzdělávání v programu speciální pedagogiky určené pro jeden typ postižení. Pojem

nezahrnuje postižení hluchoslepotou, neboť tvoří samostatnou kategorii se svým vlastním vymezením (IPSA, in NICHCY Disability Fact Sheet 10, 2013).

Variabilita projevů jednotlivých klientů s sebou přináší očekávání rozličné míry socializace u těchto jedinců. Cílem veškeré péče o osoby s postižením je dosažení co nejvyšší možné míry socializace s ohledem na jejich individuální možnosti. Pro pochopení obtíží a potenciálu jednotlivých osob s kombinovaným postižením a následném nalezení správného přístupu byly De Jongem (in Zikl, 2005, s. 242-243) popsány čtyři modely tohoto postižení:

- "Model sčítání (skládání). O kombinovaném postižení se hovoří tehdy, pokud se u jedince vyskytují dvě nebo více vad současně. Závažnost vady je pak rovna součtu obtíží, které jednotlivá postižení přinášejí.
- Model násobení. V tomto modelu dvě nebo více vad také tvoří kombinované postižení, ale objem problémů se zvětšuje mnohem rychleji než u předchozího modelu.
- Model schodů. Ústřední místo již nezabírá defekt, ale konkrétní fungování člověka. Při plánování intervencí je nutné nejdříve formulovat problémy určitého jedince a na tomto základu pak stanovit další postup a po jednotlivých krocích odstraňovat nebo mírnit dříve zjištěné nedostatky.
- Model kruhu. Důraz je zde kladen na to, že dvě nebo více vad stále působí svým vnitřním vlivem na fungování celého organismu a také na sebe navzájem."

Z výše uvedeného vyplývá požadavek na uvědomění si skutečnosti, že problémy se mohou násobit a kombinovat, což vede ke vzniku neopakovatelné jedinečnosti každého člověka s kombinovaným postižením. Při plánování intervence je třeba stanovit cíle, které budou vycházet nejen ze znalostí obecných typů postižení, ale také ze specifík konkrétního klienta. Při veškeré práci je třeba si neustále uvědomovat jednotu a provázanost psychického, sociálního i fyzického stavu jedince (Zikl, 2005).

1.3 Klasifikace osob s kombinovaným postižením

Nejednotnost chápání vícenásobného postižení se odráží i v přístupu ke kategorizaci osob s kombinovaným postižením. Je důležité poznamenat, že jakákoliv kategorizace této skupiny je pouze teoretickým konstruktem. Vícenásobné postižení je vzhledem ke své variabilitě a měnícímu se charakteru symptomů vždy jedinečné a specifické. I přesto však osoby v rámci kategorií vykazují určitou podobnost, ze které pak lze vyvodit náležitou formu

a typ intervence, které jsou dále upraveny podle individuálních potřeb klienta (Vančová, 2001).

Řada speciálních pedagogů preferovala členění podle principu dominantního postižení, za které bylo nejčastěji považováno mentální postižení, ke kterému byla přiřazována další. K tomuto pojetí se hlásil i Sovák (in Ludíková a kol., 2005), který kategorizuje kombinované vady podle druhu na:

- slabohluchoněmí,
- slabomyslní hluchoněmí,
- slabomyslní slepí,
- slabomyslní tělesně postižení.

V rámci speciální pedagogiky se lze setkat s často používaným dělením na skupiny osob s lehkým a těžkým stupněm postižení. U kombinovaných vad lze tuto kategorizaci uplatnit jen velmi obtížně. Příčinou tohoto problému je poměrně značná heterogenost skupiny, která je tvořena širokou škálou různorodých variant kombinací postižení, rozličného stupně a hloubky. Tato skutečnost způsobuje, že je prakticky nemožné rozhodnout, zda jde o případ s lehčím či těžším stupněm postižení (Ludíková, in Ludíková a kol., 2005).

O takovou kategorizaci se pokouší Vančová (2001), která vychází z projevů osob s kombinovaným postižením a jejích dopadů na proces rozvoje osobnosti a socializace. Zároveň by tato kritéria měla vést ke zvolení vhodných speciálních výchovných a vzdělávacích opatření. Specifikuje dvě kategorie - lehce a těžce vícenásobně postižení.

Do skupiny tzv. lehce vícenásobně postižených jsou zařazováni jedinci, v jejichž výchovné rehabilitaci dominuje (speciální) edukace zaměřená na dosažení takové úrovně vzdělanosti, vychovanosti a rozvoje osobnosti, která umožní jedincům s vícenásobným postižením získat kvalifikaci na výkon pracovní činnosti v rámci řádného zaměstnání, které si najdou sami anebo s pomocí podporovaného zaměstnání (Vančová, 2001).

Do kategorie těžce vícenásobně postižených spadají jedinci, u kterých v rámci speciálněpedagogické intervence převládá proces stimulace, reedukace, kompenzace a speciální edukace, kterou je v případě těchto osob nutno omezit jen na minimum. Cílem je dosažení optimální úrovně rozvoje osobnosti s perspektivou relativně samostatného fungování v běžných nebo jen základních praktických životních situacích (Vančová, 2001).

Pro potřeby rezortu školství byla vytvořena klasifikace, která žáky s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami člení do tří skupin.

- "Skupina žáků se společným znakem mentální retardace, která je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělání a pro dosažitelnou míru výchovy, a proto je při rozhodování o způsobu vzdělávání pokládána za vadu dominantní.
- Žáci s kombinací vad tělesných, smyslových a vad řeči, kde specifickou skupinu tvoří žáci hluchoslepí.
- Samostatná skupina žáků s poruchami autistického spektra (PAS)" (Vítková, in Průcha, 2009, s. 446).

Nejobecnější kategorizaci uvádí Vašek (1999), který člení osoby s kombinovanými vadami do tří skupin podle příbuznosti symptomů na:

- osoby s mentálním postižením v kombinaci se smyslovým anebo tělesným postižením,
- osoby s poruchou chování v kombinaci s dalším(i) postižením(i) či narušením(i),
- osoby se slepohluchotou.

Uvedené příklady kategorizace osob s vícenásobným postižením vznikly na základě poznatků a stavu speciálněpedagogické teorie a praxe své doby. V současnosti se do popředí dostávají moderní přístupy, které reflektují aktuální trendy v psychologii, patopsychologii, pedagogice a speciální pedagogice. Důraz je kladen na potřebu interdisciplinárního chápání této problematiky (Vančová, 2001).

1.4 Etiologické faktory a výskyt kombinovaného postižení

Etiologické faktory kombinovaného postižení jsou stejně jako tato skupina velmi rozmanité. Často dochází ke kombinaci příčin, anebo je etiologie nejasná, resp. není znám mechanismus vzniku poruchy i při známé etiologii. Patologické jevy mohou působit ve všech vývojových obdobích života, ale lze tvrdit, že nejzávažnější kombinovaná postižení jsou vyvolána příčinami působícími ve stádiu prenatálního vývoje (Vančová, 2001).

Příčiny mohou být dvojího charakteru - endogenní a exogenní. K nejčastějším příčinám endogenního původu patří genetické faktory, chromozomální aberace, mutace genů, genomové mutace, změny v počtu pohlavních chromozomů, recesivně podmíněné poruchy (např. fenylketonurie) apod. Za exogenní faktory jsou považovány anorganické, biologické

a psychosociální příčiny. Anorganické příčiny zahrnují vlivy záření, léčiv, chemických látek, biologické pak působení virů, bakterií či plísní. Jednou z možných příčin mohou být také patologické vlivy prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje (Kozáková, in Ludíková a kol., 2005).

Podle doby vzniku lze rozlišit kombinované postižení získané a vrozené. Získaným postižením je myšlena taková vada, kterou jedinec získá v průběhu života, kdy se většinou k jednomu vrozenému postižení v průběhu života přidruží postižení další, například následkem úrazů, působením nádorových onemocnění, virových infekcí apod. Příčiny je možno specifitěji kategorizovat na prenatální, perinatální a postnatální. Při kombinovaném postižení je nejčastěji dominantním symptomem mentální retardace, proto bude následovat přehled etiologie mentálního postižení (Kozáková, in Ludíková a kol., 2005; Valenta, Müller, 2009).

- Prenatální příčiny - faktory, které působí na plod od početí po narození. V tomto období platí zákonitost, že čím dříve k patologii dojde, tím fatálnější to má následky na zdraví dítěte. V této fázi vývoje patří mezi nejrizikovější příčiny onemocnění matky zarděnkami, kongenitální syfilis, toxoplazmóza, otrava olovem, přímá intoxikace embrya či plodu, ozáření dělohy, alkoholismus matky, její nedostatečná výživa, nedostatek plodové vody, vrozené vady lebky a mozku či prenatální deprivace. Již v tomto období také dochází ke genomovým mutacím, aberaci chromozomů, změnám v počtu chromozomů či syndromům.
- Perinatální příčiny - faktory působící těsně před, během a těsně po porodu. Patří mezi ně zejména předčasný porod, abnormality porodních cest či plodu, nízká porodní váha dítěte, poruchy krevního oběhu, hypoxie, asfyxie, které poškozují zejména centrální nervovou soustavu. K dalším perinatálním faktorům patří mechanické poškození mozku při porodu či nefyziologická žloutenka způsobená inkompatibilitou Rh faktorů.
- Postnatální příčiny - faktory působící po narození. Tato skupina je typická svou multifaktoriálností. Můžeme zde zařadit záněty mozku (klíšťová encefalitida, meningitida), poškození vzniklá mechanickými vlivy (traumata, mozkové léze při nádorovém onemocnění, krvácení do mozku), onemocnění vedoucí k deterioracím inteligence (Alzheimerova choroba, Parkinsonova choroba, alkoholová demence, schizofrenie, epileptická demence apod.) nebo senzorická, citová a sociokulturní deprivace.

Při kombinovaném postižení může kromě mentální retardace dojít ke kombinaci s dalšími vadami. Následující výčet uvedený Vančovou (2001) zachycuje přidružená postižení k mentální retardaci podle frekvence výskytu:

1. narušená komunikační schopnost,
2. poškození zraku,
3. pohybové poškození,
4. poruchy chování,
5. epileptické záchvaty,
6. poruchy sluchu.

Zároveň existují diagnózy, které již predikují kombinované postižení. Může se jednat o diagnózu syndromatického či nesyndromatického charakteru. Vašek (1994) definuje syndrom jako relativně fixní, diferencovaný soubor symptomů, které se často vyskytují v kombinaci a jako celek poukazují na určité onemocnění. Mezi nejčastěji se vyskytující syndromy patří dětská mozková obrna (DMO), fetální alkoholový syndrom (FAS), Wolfův syndrom, Patauův syndrom, Frolischův syndrom, Edwardsův syndrom, Downův syndrom, CHARGE a další (Ludíková, in Ludíková a kol., 2005).

1.5 Komunikace s osobami s kombinovaným postižením

Pojem komunikace pochází k latinského *comunicatio* a znamená spojování či sdílení. "Komunikovat znamená vyměňovat si a sdílet informace s ostatními lidmi a dělit se s nimi o svoje myšlenky, pocity a otázky. Komunikace je klíč ke vstupu do společnosti" (Eugene T. Mc. Donald, in Kubová, 1996, s. 11). Komunikace tedy znamená sdílení, které se uskutečňuje za použití výrazových prostředků, které mohou být buď slovní (slovo mluvené či psané) nebo neslovní (posunky přirozené či umělé). "Komunikace je lidská schopnost užívat tyto výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů" (Kubová, 1996).

Komunikace a zejména mluvená řeč sehrává významnou roli v rozvoji inteligence a celé osobnosti. Prostřednictvím řeči se dítě seznamuje se svým okolím, poznává věci, navozuje vztahy. Každý člověk má právo na jazyk, kterému bude rozumět a pomocí něhož se bude moci vyjadřovat. Existují však jedinci, kterým je komunikace mluvenou řečí odepřena. Obtíže při tvorbě řeči mohou být přímým důsledkem postižení řečových svalů anebo se může jednat o následek poškození jiných orgánů nebo systémů (např. ztráta sluchu, opožděný vývoj). Poruchy komunikace mohou být rozdílné povahy. Kromě jedincovy organicky

narušené komunikační schopnosti, v důsledku které není schopen komunikovat jazykem většinové populace, může být komunikační bariérou také jeho uzavřenost (typická pro autismus) či nepodnětnost prostředí (Janovcová, 2003; Kubová, 1996).

Významnou roli v rozvoji komunikačních schopností dětí se zdravotním postižením sehrávají rodiče a pedagogové. Je potřeba, aby byl vytvořen základ pro používání dorozumívacích prostředků, který by plně odpovídal individuálním schopnostem jedince a umožnil mu tak dosažení co nejvyšší možné míry socializace. Pro rozvoj komunikace mohou být využity jak prostředky nonverbální komunikace, tak náhradní komunikační systémy, pro které je užíván termín augmentativní a alternativní komunikace.

"Augmentativní a alternativní komunikace (dále jen AAK) je zastřešující pojem, který zahrnuje komunikační metody používané k doplnění nebo nahrazení mluvného nebo psaného projevu pro osoby se zdravotním postižením a to v produkci nebo recepci mluveného nebo psaného jazyka, ať už přechodně, nebo trvale" (Vymazalová, in Regec, Stejskalová a kol., 2012).

"Augmentativní komunikační systémy (z lat. *augmentare*, tj. zvětšovat, rozšiřovat) jsou zaměřeny na podporu již existujících komunikačních možností a schopností. Jejich cílem je zvýšit kvalitu porozumění řeči a usnadnit vyjadřování" (Klenková, in Vítková, 2004, s. 147).

Alternativní komunikační systémy jsou využívány "jako náhrada mluvené řeči" (Laudová, in Škodová, Jedlička a kol. 2007, s. 565).

Alternativní a augmentativní komunikace je určena osobám s těžkými vrozenými (mozkové obrny, těžké sluchové postižení, těžké vývojové vady řeči, mentální postižení, autismus, kombinované postižení), získanými (cévní mozková příhoda, úrazy mozku, nádory mozku, získané kombinované postižení) nebo degenerativními poruchami (muskulární dystrofie, Parkinsonova nemoc, Alzheimerova nemoc), u kterých je komunikace mluvenou řečí obtížná a v některých případech i zcela nemožná. V případech, kdy je komunikace mluvenou řečí nedostačující, nebo selhává, je nutné naučit postiženého komunikovat jinými způsoby - náhradními komunikačními technikami (Laudová, in Škodová, Jedlička a kol. 2007).

Hlavním cílem AAK je minimalizovat možnost vzniku komunikačního deficitu a umožnit lidem se závažnými poruchami komunikace účinně se dorozumívat a reagovat na podněty ve svém okolí, a to v takovém rozsahu, aby se stejně jako ostatní mohli aktivně

účastnit života ve společnosti. Jedná se tedy o využití veškerých komunikačních schopností, které člověk s postižením komunikace má, aby kompenzoval postiženou funkci a stal se rovnocenným komunikačním partnerem (Bendová, 2011; Laudová, in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Výběr komunikačního systému či jejich kombinace by měl být zvolen s ohledem na individuální možnosti, schopnosti postižené osoby a také v souvislosti s vývojovou prognózou dítěte, které jsou výsledkem diagnostiky narušené komunikační schopnosti. Při rozhodování o způsobu volby komunikace a volby systému AAK je nutno zohlednit:

- úroveň porozumění signálům neverbální komunikace;
- míru porozumění řeči;
- aktuální způsoby komunikace (verbální i neverbální) a jejich úspěšnost, včetně případného spontánního užívání náhradních forem komunikace;
- schopnost vyjadřovat souhlas a nesouhlas - ano/ne;
- úroveň zrakového a sluchového vnímání;
- rozumění symbolům a případné čtenářské dovednosti;
- úroveň motoriky (hrubá a jemná motorika, rozsah, přesnost a rychlost pohybu ruky pro zhotovení fyzického přístupu ke komunikačním pomůckám včetně sezení a polohování) a její využitelnost;
- motivaci ke komunikaci a potřebu dorozumět se;
- sociální dovednosti včetně vztahu k vrstevníkům;
- emoční projevy, chování;
- kognitivní schopnosti;
- základní znalosti a perspektivy školského zařazení;
- způsob trávení volného času, v jakém prostředí se uživatel pohybuje;
- očekávání klienta a osob v jeho okolí, úroveň podpory (Laudová, in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Využívání systémů AAK má své výhody i nevýhody. Pozitiva užití systémů lze spatřovat zejména ve snaze o aktivaci jedince, v rozvoji jeho zapojení do vzdělávacích, volnočasových a následně i pracovních aktivit, v podněcování rozvoje kognitivních a řečových funkcí, v možnosti samostatně se rozhodovat, vyjadřovat se a prezentovat se, v rozšíření možností komunikace tam, kde byl dříve pouze pasivním a opomíjeným posluchačem (Bendová, 2011).

Nedostatkem systémů AAK je jejich menší společenská využitelnost, neboť většinová společnost daný komunikační systém neovládá. S tím souvisí zvýšené nároky na sociální okolí, které si musí náhradní či podpůrný komunikační systém osvojit. Rovněž využitelnost AAK je v počátečních fázích značně omezena, neboť uživatel musí nejprve pochopit systém a pravidla jeho užití. Další nevýhodou je také časová náročnost komunikace a vysoké finanční nároky na pořízení technických pomůcek pro AAK (např. komunikátorů, počítačů s hlasovým výstupem, speciálně upravených klávesnic, myši atp.) (Kunová, Skalová, in Bendová, 2011).

Vzhledem k rozdílným potřebám jednotlivých osob jsou stejně tak rozmanité prostředky podpůrné a náhradní komunikace, které lze dělit z několika hledisek. Blíže bude věnována pozornost klasifikaci, kterou uvádí Laudová (in Škodová, Jedlička, a kol., 2007), která rozlišuje systémy AAK následovně:

- systémy, které při komunikaci nevyžadují pomůcky, tzn. nevyužívají technické pomůcky ani asistenci druhého člověka, ale prostředky neverbální komunikace (např. pohled, výraz obličeje, gesta, držení těla, manuální znaky a systémy);
- systémy, které vyžadují pomůcky, tzn. užívají různé druhy pomůcek nebo dopomoc jiné osoby.

Systémy vyžadující pomůcky mohou být dále děleny podle stupně technické náročnosti na:

- netechnické (low-tech) využívající jednoduché pomůcky, které nemají hlasový výstup (např. komunikační tabulky, písmena abecedy, slova, věty, schémata symbolů, knihy, taktilní komunikační desky atp.);
- technické (high-tech) využívající elektronické komunikační pomůcky a počítače, které mají speciálně upravený hardware a software tak, aby byly využitelné ke komunikaci a také přístupné i lidem s fyzickým postižením, jde převážně o jednoúčelové pomůcky pro komunikaci a počítače (Laudová, in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Mezi komunikační systémy nevyžadující pomůcky patří přirozený znakový jazyk, znakovaná čeština a daktylní abeceda využívaná při komunikaci se sluchovým postižením. Mluvená řeč může být také doplněna manuálními znaky nebo systémem Cued speech. Při komunikaci s osobami s duálním postižením - hluchoslepotou je využívána metoda Tadoma.

Při dorozumívání mohou být využity také pomůcky netechnického charakteru, které zefektivní komunikační proces. Takovou pomůckou mohou být nejrůznější předměty, např. fotografie. Sofistikovanější možnost představuje koncepce Bliss, která měla primárně umožnit porozumění mezi jednotlivými národy bez znalosti mateřského jazyka. Aktuálně je však systém aplikován při komunikaci s osobami s narušenou komunikační schopností v expresivní složce řeči. Poměrně mladou metodu představuje výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), který je využíván zejména při komunikaci s osobami s poruchou autistického spektra. Široké uplatnění má komunikační systém Makaton, který využívá manuální znaky a symboly jakožto doprovodný prvek mluvené řeči. Další z alternativ komunikace představuje využití piktogramů, které mohou mít formu jednoduchých obrázků, stylizované kresby, klipartu, loga, abstraktních symbolů nebo grafického znázornění manuálního znaku. Ty jsou sestavovány do komunikačních tabulek podle individuálních potřeb a možností klienta. V adekvátně sestavené tabulce pak nemluvící osoba indikuje symbol ukázáním prstem, pěstí, nohou, pohledem, hlavovým ukazovátkem atd. vždy podle svých motorických možností. Podstatné je, aby byl zajištěn neustálý rozvoj slovní zásoby a v zájmu budování "nezávislé" komunikace byly postupně obrázkové symboly kombinovány s písmeny, slovy, větami a číslicemi a nakonec jimi plně nahrazeny (Laudová, in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Komunikační systémy mohou využívat pomůcky, které již vyžadují určitou technickou podporu. Jedná se zpravidla o pomůcky, které jsou určeny pouze pro komunikaci. Nejčastěji užívanou pomůckou tohoto typu jsou komunikátory, které jsou rozlišovány podle typu nahrané řeči. Hlasový výstup může být zprostředkován digitalizovanou řečí, kdy je lidský hlas nahrán na komunikační pomůcku. Druhou možností hlasového výstupu je syntetická řeč, která je generovaná počítačem a je tedy pro posluchače nepřirozená. Nejčastěji jsou komunikátory takového typu, u kterých je možné nahrát příslušné fráze, které jsou reprodukovány stisknutím tlačítka. Jednotlivé klávesy jsou označeny písmenem, piktogramem nebo obrázkem, které jedinec ovládá podle svých motorických schopností (Laudová, in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Uvedený seznam komunikačních systému není úplný. Touto problematikou se blíže zabývá například Bendová (2011), Janovcová (2003) Kubová (1996) a Laudová (in Škodová, Jedlička, 2007).

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM

K osobám s kombinovaným postižením by mělo být přistupováno komplexně vzhledem k charakteru jejich handicapu. Jednou ze složek poskytovaných komplexních služeb představuje speciální vzdělávání.

Speciální vzdělávání je možné chápat jako "záměrné působení relevantního prostředí na osobnost jedince se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami s cílem zabezpečit proces učení na základě komunikačně-informačních interakcí prostřednictvím speciálněpedagogických intervencí" (Vančová, 2001, s. 27).

V případě žáků s kombinovaným postižením je potřeba při vzdělávání uplatňovat speciálněpedagogické postupy a alternativní metody výuky. Při výchově a vzdělávání je důležité vědět, o které jednotlivé postižení se jedná, jak těžké (střední nebo lehké) je a jaký má vliv na každodenní život, tedy i vzdělávání (RVP ZŠ, 2008; NICHCY Disability Fact Sheet 10, 2013).

Cílem speciálního vzdělávání osob s vícenásobným postižením je "optimální rozvoj osobnosti s ohledem na jejich osobnost a speciální výchovné a vzdělávací potřeby vyplývající z jejich vícečetného postižení, dosažení žádoucí úrovně vzdělanosti a vychovatelnosti a maximálního stupně jejich socializace" (Vančová, 2001, s. 40). Výsledkem speciálního vzdělávání této skupiny by mělo být dosažení žádoucích pokroků v rozvoji jejich motoriky, sensoriky, sebeobsluhy, kognice, komunikace, emocionality, sociability a podpora socializačního procesu, prostřednictvím systematických a cílených edukačních aktivit, ve spolupráci a za podpory korekčních, stimulačních, terapeutických, rehabilitačních, reedukačních, kompenzačních, diagnostických a rediagnostických činností, s použitím potřebných speciálních pomůcek a technických prostředků (Vančová, 2001).

V rámci speciálněpedagogického působení jsou vymezovány cíle edukační, rehabilitační, stimulační a rozvíjející, reedukační, kompenzační a korekční. "Edukační cíle jsou nasměrovány k vybavení klienta adekvátním množstvím poznatků, dovedností a návyků, aby byl schopen se zapojit do pracovního a společenského života a žít přiměřenou kvalitu života bez zbytečné závislosti na svém okolí. Rehabilitační cíle jsou zaměřeny na sféru psychickou, sociální, pracovní a další. Stimulační a rozvíjející cíle se zaměřují na opožděný vývoj řeči, motoriky, percepce apod. Reedukační postupy se snaží odstranit či zmírnit

nedostatky orgánů či jejich funkcí. Kompenzační cíle se soustředí na rozvoj činnosti náhradních orgánů či funkcí" (Ludíková, in Ludíková a kol., 2005, s. 12).

Při vzdělávání žáků s kombinovaným postižením je potřeba, aby byly dodrženy určité podmínky. Mezi ty patří v první řadě respektování individuality a potřeb žáka, od čehož se pak odvíjí princip individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při sestavování obsahu, forem i metod vzdělávání. Měly by být také uplatňovány alternativní formy komunikace. V rámci vzdělávání by měla být umožněna úprava vzdělávacího programu (délka studia, učební plány, vzdělávací obsah, organizace výuky), úprava výsledků vzdělávání tak, aby byly pro žáky splnitelné v rámci jejich možností, a při hodnocení výsledků by měl být zohledněn druh, stupeň a míra postižení. V případě potřeby je umožněno působení asistenta pedagoga, případně i osobního asistenta. Ve školním prostředí by měly být odstraněny architektonické bariéry. Škola by rovněž měla spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry), s dalšími odborníky, sociálními partnery a úřady práce (RVP PRŠ II, 2009).

2.1 Systém vzdělávání žáků s kombinovaným postižením v ČR

Listina základních lidských práv v čl. 33 zaručuje právo každého občana České republiky na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti také na vysokých školách, a rovněž stanovuje povinnost povinné školní docházky, která je dále upravena zákonem. Toto právo mají také děti, žáci a studenti s kombinovaným postižením.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v § 16 vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které jsou v rámci kategorie žáků se zdravotním postižením zahrnuti také žáci se souběžným postižením více vadami. Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zajišťuje školské poradenské zařízení podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Speciální vzdělávání upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., podle které se vzdělávání uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. Pro vzdělávání žáků se zdravotním

postižením nebo sociálním znevýhodněním jsou užívána vyrovnávací opatření, které představují speciálně pedagogické metody a postupy, individuální podporu v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských zařízení, individuální vzdělávací plán a služby asistenta pedagoga. Pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením je možno využít podpůrná opatření, mezi které patří využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, služby asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. Žákům s těžkým zdravotním postižením, mezi které patří také žáci se souběžným postižením více vadami, náleží nejvyšší míra podpůrných opatření (Vyhláška č. 147/2011 Sb.).

2.1.1 Formy speciálního vzdělávání

Vyhláška č. 73/2005 Sb. v § 3 stanovuje, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zajišťováno:

- formou individuální integrace ve třídách základní školy nebo školy určené pro žáky s jiným druhem postižení podle individuálního vzdělávacího plánu,
- formou skupinové integrace ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola),
- kombinací výše uvedených forem.

Jesenský (1995, s.15) vymezuje školskou integraci jako "dynamický, postupně se rozvíjející jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemné adaptace během výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací."

Tab. 1: *Vzdělávání žáků s postižením více vadami ve středních školách v denní formě vzdělávání, podle formy integrace ve školním roce 2013/2014 (zkráceno, Statistická ročenka školství 2013/2014 - výkonové ukazatele)*

Forma integrace		Celkem žáků s postižením	Postižení více vadami	
			celkem	z toho hluchoslepí
Celkem	žáci	19876	1124	15
	z toho dívky	7373	475	6
Žáci ve speciálních třídách	žáci	11004	1025	14
	z toho dívky	4479	441	5
Individuálně integrovaní žáci s postižením	žáci	8872	99	1
	z toho dívky	2894	34	1

Ze statistické ročenky školství 2013/2014 vyplývá, že ve středních školách tvoří z celkového počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 5,7 % žáci s postižením více vadami. Z hlediska pohlaví jsou v případě žáků s kombinovaným postižením dívky zastoupeny ve 42 %. V 91 % případů jsou tito žáci vzděláváni formou skupinové integrace ve speciálních třídách. V případě žáků s postižením hluchoslepotou je v tomto roce využita možnost individuální integrace ve dvou případech. Tato data však nekorespondují s usnesením stanoveným vyhláškou č. 73/2005 Sb. (§ 3, odst. 4), které stanovuje, že žáci se zdravotním postižením jsou přednostně vzděláváni formou integrace v běžné škole. Z toho lze vyvodit, že takováto forma vzdělávání neodpovídá potřebám a možnostem žáků s kombinovaným postižením, popř. podmínkám a možnostem školy.

2.1.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plány (IVP) definují autoři Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 101) jako "programy určené žákům se specifickými potřebami (talentovaným, zdravotně znevýhodněným)." Podrobněji se jím zabývá vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, která v § 6 odst. 2 říká, že "individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, doporučení registrujícího praktického lékaře nebo dalšího odborníka a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka."

Cílem IVP je úprava kurikula pro konkrétního jedince s maximálním přizpůsobením se jeho specifickým vzdělávacím potřebám, a to především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo žáka speciální školy (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Podle Putmanové (in Lang, Berberichová, 1998, s. 70) existují čtyři úrovně přizpůsobení kurikula, kdy je stejných cílů dosaženo rozdílnými cestami:

- "úpravou formy, kterou žáci prokazují splnění cílů,
- úpravou způsobu, kterým se žáci seznamují s novou látkou,
- snížením množství práce zadávané žákovi,
- snížením očekávané úrovně výkonů".

Vyhláška č. 73/2005 Sb. dále stanoví následující pokyny pro vzdělávání podle IVP:

- je vypracován před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
- je vypracován ve spolupráci se školským poradenským zařízením (v případě žáků s kombinovaným postižením zejména speciálně pedagogická centra pro mentální postižení) a zákonným zástupcem (zletilým žákem);
- za zpracování odpovídá ředitel školy, který s jeho zněním seznámí zákonného zástupce (zletilého žáka), kteří tuto skutečnost potvrdí svým podpisem;
- může být podle potřeby doplňován a upravován v průběhu celého školního roku;
- školské poradenské zařízení sleduje vyhodnocuje (dvakrát ročně) dodržování postupů a opatření stanovených v IVP, poskytuje poradenskou podporu žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka. V případech nedodržení stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy;
- je součástí dokumentace žáka;
- vychází ze ŠVP příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popř. doporučení příslušného lékaře (registrující praktický lékař pro děti a dorost, odborného lékaře či jiného odborníka) a vyjádření zákonného zástupce (zletilého žáka);
- je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb.

Obsahové náležitosti individuálního vzdělávacího plánu jsou rovněž upraveny vyhláškou č. 73/2005 Sb. Příklad IVP žáka praktické školy dvouleté je uveden v Příloze 1.

2.1.3 Školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením

Jednou z forem vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami je vzdělávání na školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením (speciálních školách). Vzdělávání je realizováno na preprimární, primární, sekundární úrovni podle individuálních možností jedince. Konkrétní typy speciálních škol vymezuje § 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb., která uvádí zařízení - mateřská škola speciální, základní škola praktická, základní škola speciální, odborné učiliště a praktická škola. V následujícím textu bude vzhledem k zaměření této práce věnována pozornost střednímu vzdělávání jako možnému pokračování po ukončení povinné školní docházky.

Forma a rozsah speciálního vzdělávání stejně jako míra podpůrných opatření je stanovena v závislosti na rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka. V průběhu speciálního vzdělávání spolupracuje škola se školským poradenským zařízením. Zařazení žáka do školy, třídy nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením, popř. převedení do vzdělávacího programu upraveného pro žáky se zdravotním postižením je možné na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, po projednání se zákonným zástupcem nebo zletilým žákem a s informovaným souhlasem. Zařazení žáka může také předcházet diagnostický pobyt (Vyhláška č. 147/2011 Sb.).

Podmínky speciálního vzdělávání jsou upraveny podle potřeb jednotlivých žáků. Jednou z podmínek je také snížení počtu žáků ve třídě. Ve třídě pro žáky se zdravotním postižením je nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Skupinu žáků s těžkou formou postižení tvoří nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. Další podmínkou vzdělávání je vhodně upravené prostředí, speciální učební metody a výběr učiva, který bude odpovídat úrovni rozumových schopností žáků (Vyhláška č. 73/2005 Sb.; Vítková, in Průcha, 2009).

V rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohou žáci s lehkým mentálním postižením získat základní vzdělání na základní škole nebo škole samostatně zřízené pro žáky s postižením. Základy vzdělání (nikoliv základní vzdělání) poskytují žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami základní škola speciální, která může zřídit přípravný stupeň či poskytovat kurz k získání základů vzdělání. V případě žáků s hlubokým mentálním postižením se může vzdělání realizovat i jiným způsobem.

Po úspěšném ukončení základního vzdělávání mohou žáci ve studiu pokračovat v některém ze zařízení sekundárního vzdělávání. V případě žáků se zdravotním postižením se jedná nejčastěji o praktické školy, případně odborná učiliště (OU).

"Studium odborného učiliště trvá dva nebo tři roky a je ukončeno závěrečnou zkouškou s vysvědčením a vydáním výučního listu. Může tak poskytovat přípravu pro výkon jednoduchých činností žáků, která se uskutečňuje v samostatné třídě OU a trvá jeden rok" (Vítková, in Průcha, 2009, s. 447).

Praktická škola dvouletá umožňuje získat střední vzdělání žákům se středně těžkým stupněm postižení, případně s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením, které jim znemožňuje vzdělávání na jiném typu střední školy. Žáci ukončili povinnou školní docházku v ZŠ praktické, v ZŠ speciální, v nižším ročníku než 9. třídě ZŠ, v odůvodněných případech v 9. ročníku ZŠ. Cílem vzdělávání je rozvíjet vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání, připravit žáky pro plnoprávný osobní a občanský život a přípravu na výkon povolání nebo pracovní činnosti. Vzdělávání v tomto typu školy umožňuje žákům osvojení vědomostí a dovedností potřebných k výkonu konkrétních činností v různých profesních oblastech i v každodenním životě a získat základy odborného vzdělávání a manuálních dovedností v oboru podle zaměření přípravy. Úspěšným zakončením závěrečnou zkouškou získá žák střední vzdělání. Absolventi jsou připravováni pro jednoduché pracovní činnosti v oblasti služeb a výroby, případně k pokračování v dalším vzdělávání (RVP PRŠ II, 2009; Vítková, in Průcha, 2009).

Praktická škola jednoletá je určena pro žáky s těžkým stupněm mentálního postižení, žákům se souběžným postižením více vadami a žákům s poruchami autistického spektra, kteří ukončili základní vzdělávání v základní škole speciální podle vzdělávacího programu určeného pro tuto skupinu (RVP ZŠ, díl II). Cílem vzdělávání v tomto oboru je umožnit žákům doplnění a rozšíření teoretického a praktického vzdělávání dosaženého v průběhu povinné školní docházky a poskytnout jim základní dovednosti a návyky pro výkon jednoduchých činností v oblastech praktického života. Vzdělávání je ukončeno závěrečnou zkouškou, která se skládá z ústní teoretické zkoušky odborných předmětů a z praktické zkoušky z odborných předmětů. Dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Absolventi se mohou v rámci svých individuálních schopností uplatnit

při pomocných pracích pro oblast služeb a výroby, případně na chráněných pracovištích (RVP PRŠ I, 2009).

2.2 Zásady pro speciálněpedagogickou intervenci

V rámci obecné pedagogiky a didaktiky, byly autory vypracovány zásady, které by měly být dodržovány i v edukačním procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Problematikou zásad a metod speciálního vzdělávání se zabývala řada autorů, většinou se však shodují na těchto zásadách:

- Zásada cílevědomosti. Veškerá výchova má být zaměřena na utváření osobní i společenské zodpovědnosti jedince, kladené požadavky musí být reálné a odpovídat skutečným možnostem v současném i budoucím životě žáků se zdravotním postižením.
- Zásada spojení školy se životem. V edukačním procesu by žáci měli získávat vědomosti a dovednosti, které dokážou uplatnit v praktickém životě.
- Zásada uvědomělosti a aktivity. U žáků by měl být rozvíjen kladný vztah k učení, na základě kterého budou nabývat vědomosti a dovednosti.
- Zásada přiměřenosti. Výchova a vzdělávání by měla být v souladu s emocionálním, intelektuálním a fyziologickým vývojem dítěte.
- Zásada názornosti. Do učebního procesu by mělo být zapojeno co nejvíce smyslů a učivo tak mohlo být lépe fixováno, zároveň by se měl pedagog opírat o dosavadní znalosti žáka.
- Zásada soustavnosti. Učivo by mělo být předkládáno v takovém uspořádání, které umožní jejich osvojení, a zároveň by měl být systém vyučovacích předmětů vytvořen tak, aby bylo možné propojení jednotlivých obsahů vzájemnými vazbami.
- Zásada trvalosti. Žák by si měl probírané učivo nejen zapamatovat, ale také být je schopen operativně využít. Ve speciální pedagogice tato zásada není předpokladem pro budoucí rozvoj, ale spíše zachováním dosavadního stavu.
- Zásada vedoucí úlohy pedagoga. Pedagog by měl být především schopný organizátor, didaktik, metodik, rádce a pomocník ve všech problémových situacích, rovněž by měl být schopen probouzet u žáků citové prožitky a udržovat příjemnou atmosféru ve třídě.
- Zásada výchovy kolektivu. Kontakt s vrstevníky žákům umožňuje nabýt takové zkušenosti, které by ve styku pouze s dospělými možné nebyly, a zároveň se děti učí

pracovat ve skupině. Tato zásada také svědčí o prospěšnosti integrace žáků s postižením a v heterogenním kolektivu zažívají neocenitelný pocit, že i přes své postižení jsou schopni začlenit se do společnosti.

- Zásada vyzvedávání kladných rysů. Děti s postižením mnohem častěji zažívají pocity zklamání a neúspěchu, neboť jejich zdravotní stav jim často nedovoluje i přes vynaloženou snahu podat výkon na úrovni svých vrstevníků. Pokud je dítě neustále upozorňováno na své neúspěchy, začne se projevovat apaticky, negativisticky a často až agresivně. Tomu lze předcházet pomocí kladného hodnocení a zdůrazňování úspěchů namísto neúspěchů.
- Zásada výchovného příkladu. Pedagogové by se měli sami řídit výchovnými požadavky, jejichž dodržování vyžadují po svých žácích (např. zákaz kouření, povinnost přezouvat se atd.), protože právě žáci se zdravotním postižením jsou v tomto ohledu velmi vnímaví.
- Zásada výchovy volných vlastností. Na žáky negativně působí nadměrná pomoc poskytována okolím, osvobozování od různých činností ve vyučovacích předmětech ve škole, tento přístup snižuje sebevědomí, vede k pasivitě a nedostatečnému rozvíjení volných vlastností.
- Zásada náročnosti. Na žáky s postižením by měly být kladeny přiměřené nároky, které budou vycházet z individuálních možností dítěte a prostřednictvím kterých si dítě přivykne pravidelné aktivní činnosti.
- Zásada úcty k osobnosti. Jakýkoliv požadavek kohokoliv ve společnosti na jinou osobu by měl být vyjádřen slušně, ideálně s využitím vhodných zdvořilostních výrazů (Kopecká, in Čádová a kol., 2012).

Vedle výše uvedených všeobecných zásad užívaných ve speciální pedagogice jsou charakterizovány také zásady pro výchovu a vzdělávání osob podle typu a kombinace postižení. V řešení problematiky vzdělávání žáků s kombinovaným postižením uvádí Vašek (1999, s. 35-36) tyto zásady speciálně pedagogické intervence:

- "respektování osobnosti žáka (jeho osobnostních rysů),
- individuální přístup (na základě speciálněpedagogické diagnostiky),
- od pasivního k aktivnímu (např. při rozvoji hybnosti apod.),
- komplexnosti (součinnost terapie, edukace a sociální péče),
- názornosti (pojmy konkretizovat předměty, obrazy apod.),
- přiměřenosti (věku, postižení, individualitě osobnosti),

- psychické pohody (zážitek úspěšnosti, aby žák v průběhu edukace zažil úspěch),
- reflexnosti (každá reakce je důsledkem stimulu),
- akceptace dítěte (jeho přání, potřeb, tužeb apod.),
- cílevědomosti (plánovanost, všechny aktivity musí mít cílený záměr),
- komunikability (co nejdříve a nejefektivněji komunikovat),
- trvanlivosti (u dětí s kombinovaným postižením nastává vyhasínání podmíněných reflexů),
- soustavného poznávání individuální osobnosti žáka (diagnostiky).

Zahraniční zdroje (NICHCY Disability Fact Sheet 10, 2013) uvádí pro učitele vzdělávající žáky s kombinovaným postižením následující zásady.

- Znat potřeby a silné stránky studenta. Dozvědět se více o jednotlivých postiženích žáka, což umožní lepší pochopení jeho vzdělávacích potřeb, a zjistit také žákovy zájmy, přání a preference, které je pak možné využít jako motivaci a obohacení výuky.
- Seznámit se s IVP žáka. Individuální vzdělávací plán zaznamenává vzdělávací a praktické cíle, ke kterým se směřuje.
- Provést úpravy. Vzdělávání žáků s kombinovaným postižením často vyžaduje úpravu prostředí.
- Podle potřeby povolit částečnou účast. Úpravy mohou být provedeny v rámci úkolu, nebo žákovy účasti.
- Využití asistenční technologie - počítače, AAK, komunikační tabulky apod.
- Přizpůsobit instruktážní materiály. Kombinované postižení může limitovat možnost využívat běžné materiály, a proto je potřeba, aby byly individuálně přizpůsobeny.
- Procvičovat a posilovat. Dávat spoustu praktických příležitostí k učení a procvičování;
- Podporovat související služby - logoterapii, ergoterapii, fyzioterapii, nácvik orientace a mobility apod.
- Řešit výchovné problémy. Poruchy chování mohou souviset s kombinovaným postižením a je potřeba, aby byly řešeny pokud ovlivňují učení jak samotného žáka, tak ostatních.
- Vědět o funkci asistenta pedagoga. Ten může být v případě žáků s kombinovaným postižením častým spoluúčastníkem procesu vzdělávání.
- Podpořit studentovu nezávislost. Samostatná práce pomáhá rozvíjet dovednosti, učí samostatnosti a to jak v současném, tak budoucím životě.
- Když přijde čas, plánovat a připravovat žáka na přechod do světa dospělých.

2.3 Metody vzdělávání

Kromě dodržování zásad je potřebná znalost metod, jejichž aplikace dělá vzdělávací proces efektivnějším a umožňuje dosáhnout stanovených cílů. Metodami speciální pedagogiky Vašek (2003, s. 119) rozumí "záměrné, promyšlené postupy a způsoby ovlivňování chování se subjekty výchovy v souladu s jejich speciálními vzdělávacími potřebami v zájmu co nejkvalitnější socializace, tj. dodržování etických a společenských norem". Výběr metod se odvíjí od věku a stupně postižení vyučovaných žáků, cílů a obsahů jejich vzdělávání, od vybavení školy i žáka vhodnou kompenzační technikou atd. Jelikož dosud nejsou pohledy na metodologii práce s osobami s kombinovaným postižením kompletní, odvíjí se od této skutečnosti různorodá klasifikace těchto metod (Vašek, 2003).

Pozornost bude blíže věnována dělení podle způsobu zprostředkování informací v rámci vyučovacího procesu u žáku s kombinovaným postižením, které uvádí autoři Vašek, Vančová, Hatos (1999, s. 34-35):

- metoda vícenásobného opakování informace (umožní co nejpřesnější přijetí informace),
- metoda nadměrného zvýraznění informace (např. předmět - pozadí),
- multisenzoriální zprostředkování (možnost přijetí informace více smysly),
- optimální kódování (sestavení znaků, grafémů apod., tak aby byly co nejlépe rozlišitelné),
- metoda zprostředkování náhradními komunikačními systémy (při absenci mluvené řeči),
- metoda modifikace kurikula (formální a obsahová úprava obsahu textu edukace),
- metoda intenzivní motivace (vyvolat co největší motivaci při dané aktivitě),
- metoda algoritmizace kurikula (rozložení větších celků na menší v logické návaznosti),
- metoda zprostředkování - se zapojením kompenzačních prostředků (podle druhu a stupně postižení)
- metoda postupné symbolizace (od reálných předmětů přes zmenšení, k obrazům - symbolům),
- metoda zapojení náhradních kanálů (např. při absenci vizuálního kanálu, taktilní apod.),
- metoda psychické tonizace (snaha o vytvoření psychické pohody pro žáka),

- metoda používání kompenzačních prostředků,
- metoda využívání instruktážních médií."

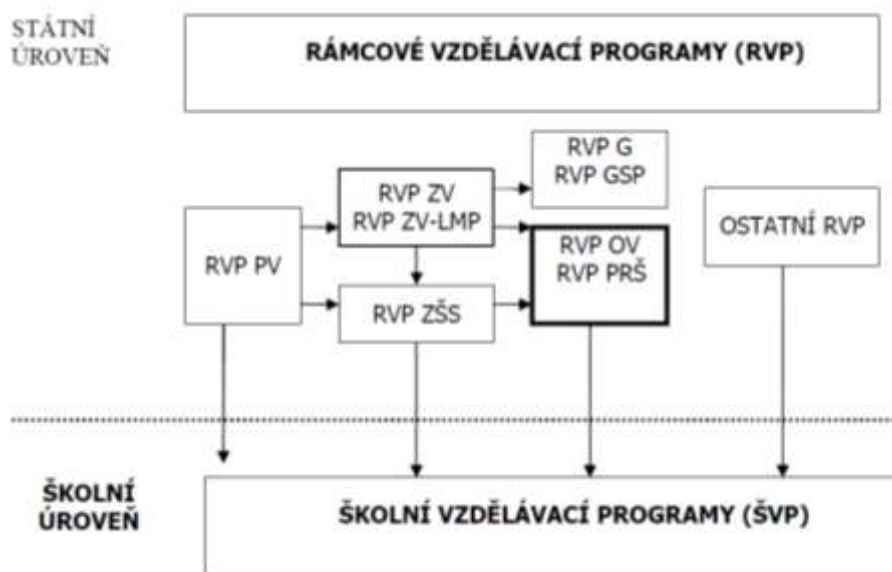
Specifickými metodami pro jednotlivé vyučovací předměty se zabývá Čádová (in Čádová a kol., 2012), která uvádí pro práci se žákem v naukových předmětech následující metody:

- alternativní formy zápisu (tištěná verze, kratší zápis, kopie od spolužáků),
- užití názoru (náčrty, časové osy, grafy, schémata, přehledy, obrázky apod.),
- individuální ověřování znalostí (forma, rozsah, dohoda se žákem),
- ověřovat správné pochopení zadání, dopomoc prvního kroku,
- respektovat poruchy prostorové a pravolevé orientace (mapy, slepé mapy, časové osy, encyklopedie, grafy apod.),
- nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením, pochopení textu,
- hodnotit pouze obsahovou stránku (nehodnotit stylistické, gramatické a specifické chyby),
- hodnotit i dílčí kroky postupu, ne pouze výsledek, ocenit i část dobře provedeného úkolu.

Uvedený seznam zásad a metod doporučených pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením není kompletní. Další z pojetí předkládají například autoři Čádová (2012), Valenta, Müller (2009) a Vašek, Vančová, Hatos (1999).

3 PRAKTICKÁ ŠKOLA DVOULETÁ

Základy současné vzdělávací strategie byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha). Principy kurikulární politiky jsou zakotveny v zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, který zavedl do vzdělávací soustavy systém nových kurikulárních dokumentů, které jsou tvořeny na dvou úrovních - státní a školní. Státní úroveň dokumentů představují Národní program pro vzdělávání (NPV) a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Na úrovni škol je vzdělávání realizováno podle Školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které si školy individuálně vytvářejí. Při jeho sestavování se opírají o závazný Rámcový vzdělávací program pro příslušnou formu vzdělávání, který stanovuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání (RVP PRŠ II, 2009).



Obr.3: Systém kurikulárních dokumentů² (RVP PRŠ II)

² Legenda: RVP - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZV-LMP - Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením; RVP ZŠS - Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G - Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP - Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP OV - Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání; RVP PRŠ - Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola; Ostatní RVP - rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon - Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, případně další.

Dne 25. května 2010 byl opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy vydán Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá 78-62-C/02, na který navazovalo dvouleté období tvorby školních vzdělávacích programů. Výuka podle těchto programů byla zahájena v 1. ročníku od 1. září 2012.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá (dále jen RVP PRŠ II, 2009) navazuje na RVP pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP) a na RVP pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS). Ve svém obsahu specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli absolventi dosáhnout, také vymezuje výsledky vzdělávání a zahrnuje průřezová témata. Stanovuje cíle, formu, délku, obsah a výsledky vzdělávání podle daného oboru vzdělání a zaměření školy. RVP umožňuje využívání speciálněpedagogických metod, postupů, forem, prostředků vzdělávání a úpravu vzdělávacího obsahu tak, aby odpovídal psychickým i tělesným schopnostem žáků, respektoval jejich individuální specifika a žáci mohli dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem (RVP PRŠ II, 2009).

Cílem vzdělávání v praktické škole dvouleté je dále rozvíjet kompetence, které umožní žákům přizpůsobovat se měnícímu se prostředí, usnadní celoživotní vzdělávání a jejich maximální zapojení do společnosti. Při rozvíjení klíčových kompetencí se musí vycházet z osobních dispozic, fyzických předpokladů žáků a důsledného respektování jejich individuálních specifíků. V rámci vyučování jsou rozvíjeny tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (RVP PRŠ II, 2009).

Vzdělávací obsah v praktické škole dvouleté je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí, z nichž se pak ve ŠVP odvíjejí jednotlivé předměty. Jedná se o Jazyk a jazykovou komunikaci (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 předměty podle profilace školy). Součástí každé vzdělávací oblasti je její charakteristika, cílové zaměření a vzdělávací obsah vzdělávacího okruhu nebo okruhů (výsledky vyučování a učivo). Učivo je doporučené a představuje jeden prostředek, kterým lze dosáhnout cílů a výsledků vzdělávání (RVP PRŠ II, 2009).

3.1 Vzdělávací oblast Člověk a společnost

Vzdělávací obsah v praktické škole dvouleté je podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání praktická škola dvouletá rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí, z nichž se pak ve ŠVP odvíjejí jednotlivé předměty. Vzdělávací okruh Základy společenských věd je zahrnut ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost.

Název předmětu, který v sobě bude zahrnovat příslušnou vzdělávací oblast s případným propojením s průřezovými tématy, je v kompetenci školy. Rámcový vzdělávací program pouze stanovuje jako součást vzdělávací oblasti Člověk a společnost vzdělávací okruh Základy společenských věd, a tak se lze v praxi setkat s různorodým označením předmětu, jež směřuje ke stejnému cíli. Jsou používána označení jako výchova k občanství, občanská výchova, občanská nauka, základy společenských věd apod. (RVP PRŠ II, 2009).

Vzdělávací oblast Člověk a společnost má významnou roli v přípravě žáků na občanský život - soukromý i společenský. Vzdělávací obsah je zaměřen na formování jedince tak, aby bylo jeho začlenění do společenských vztahů co nejúspěšnější. Žáci si postupně osvojují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, učí se respektovat a uplatňovat mravní principy, pravidla společenského soužití a rozvíjejí si občanské a právní vědomí. Důraz je kladen zejména na sounáležitost, vzájemnou úctu, odpovědnost, toleranci a formování etických principů (RVP PRŠ II, 2009).

Vzdělávací oblast Člověk a společnost směřuje žáky k využívání získaných poznatků v mezilidských vztazích, uplatnění získaných dovedností a vědomostí v praktickém životě ve styku s jinými lidmi, při řešení problémů osobního, sociálního i právního charakteru. Vede žáky k respektování lidských práv a důstojnosti každého člověka, odpovědnosti za vlastní chování a jednání, utváření vlastního úsudku, nenechat se manipulovat. V rámci výuky společenských věd si žáci také osvojí základní vědomosti o podstatě a fungování demokratické společnosti, právech a povinnostech občanů a zároveň jsou vedeni k orientaci v právních předpisech a normách každodenního života. Jsou také vedeni k aktivnímu vyhledávání a třídění informací, jejich propojování a systematizaci. Vzdělávací okruh je dále rozčleněn na tematické celky:

- Člověk ve společnosti,
- Člověk jako občan,
- Člověk a právo,

- Člověk a svět,
- Člověk a dějiny (RVP PRŠ II, 2009).

Tematické celky poskytují nejen klíčové teoretické poznatky, ale také vedou k rozvíjení kompetencí pro uplatnění v dalším životě. V rámci tematického celku Člověk ve společnosti se žáci seznamují se zásadami a chování v mezilidských vztazích, učí se respektovat osobní svobodu, rovnoprávné postavení mužů a žen, rovnocennost a rovnoprávnost národních menšin. Při vyučování tématu Člověk jako občan jsou žáci seznámeni s významem celoživotního vzdělávání, trhem práce, pracovně právních vztahů, sociální a zdravotní péčí, pomáhajícími organizacemi a volnočasovými aktivitami. Tematický okruh Člověk a právo předkládá žákům informace o státoprávním uspořádání, zákonech, lidských právech, právech a povinnostech občana, právních vztazích a z nich vyplývajících závazků a protiprávním jednáním. Člověk a svět představuje Českou republiku v mezinárodních vztazích a také seznamuje s hrozbou, kterou představuje terorismus. Okruh Člověk a dějiny seznamuje žáky se základním přehledem historických událostí (RVP PRŠ II, 2009).

3.2 Materiální didaktické prostředky

"Edukační proces je realizován na základě zprostředkování, přijímání, zpracovávání a uchovávání informací. Efektivnost těchto procesů je do velké míry determinována úrovní kódování, strukturou a formátem informací, stejně jako prostupností senzorických kanálů a schopností měnit informace na poznatky" (Vašek, 2003, s. 128). To je také jedním z důvodů, proč jsou ve výuce v hojné míře využívány didaktické prostředky.

Didaktickým prostředkem se v širším slova smyslu rozumí vše to, co ve vyučovacím procesu přispívá k jeho zajištění a zefektivnění a vede k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Takovéto prostředky mohou být jak materiální, tak nemateriální povahy (např. metoda výuky, vyučovací forma, didaktická zásada). V užším slova smyslu představují didaktické pomůcky, které jsou součástí didaktických prostředků, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku. K materiálním didaktickým pomůckám patří učebnice, cvičebnice, učební texty, pracovní sešity, tabule a psací potřeby, výukové prostory, didaktická technika, výbava škol a tříd apod. (Maňák, in Průcha, 2009; Valenta, Petráš a kol., 2012).

Didaktické pomůcky využívané při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou obdobné jako při vzdělávání na školách běžného typu, ale mohou být individuálně doplněny speciálními prostředky určené pro žáky se senzorickým či somatickým postižením.

Vašek (2003) didaktické pomůcky diferencuje na instruktážní, technické a speciální. Instruktážní prostředky mají ve vzdělávání žáků s postižením mimořádný význam, neboť v důsledku snížené funkce senzorického vnímání či narušení transformace informací na poznatky je informační koloběh značně redukován anebo úplně znemožněn. Úkolem instruktážních médií je poskytnout zprostředkování informace v takové formě a podobě, aby byla osobou s postižením přijata. Umožňují ideální kódování informace v závislosti na individuálních potřebách žáka (např. tvar, velikost písmen, barva, písmo, pozadí, počet slov ve větě apod.). Za optimální kódování je považováno zprostředkování, které umožní co nejdelší a nejrychlejší dekodování informace a porozumění jejímu významu. Ačkoliv jsou instruktážní média nositeli informací, nemohou všechny fungovat samostatně a mnohé z nich potřebují pro svojí funkčnost technické prostředky. Úkolem technických a kompenzačních pomůcek je zvýšit kvalitu života, umožnit adekvátní rehabilitaci, edukaci, lokomoci, komunikaci s cílem plně uspokojit potřeby jedince.

Vaškovu kategorizaci nelze chápat zcela jednoznačně, protože jednotlivé prostředky se mohou vzájemně prolínat a některé nemohou bez vzájemné kooperace fungovat. Například u osob se sluchovým postižením umožňuje sluchadlo zprostředkování informací a je zároveň kompenzační pomůckou. Další příklad klasifikace prostředků je uveden v Příloze 2.

Machala (in Valenta, Müller, 2003) klasifikuje materiální didaktické prostředky na: učební pomůcky, technické výukové prostředky, organizační a reprografická technika, výukové prostory a jejich vybavení, vybavení učitele a žáka. V následujícím textu bude věnována pozornost učebním pomůckám.

3.2.1 Didaktické pomůcky

Ve vzdělávání žáků s mentálním postižením, kteří tvoří většinu studentů praktických škol, převládá konkrétní myšlení a mají potíže s vnímáním verbálně přenesené informace. Z toho důvodu se učitelé žáků s mentálním postižením opírají při edukaci o přenos informací zrakovou cestou, protože přes 80% informací je získáváno zrakem, a tak často svůj mluvní projev doprovází demonstrací na obrázcích, modelech či promítnutím filmu. Zviditelňují

instrukce a informace, aby došlo u dětí k pochopení podstaty. Z této skutečnosti vyplývá preference didaktických pomůcek, které jsou názorné a spjaté s realitou (Valenta, Petráš a kol., 2012).

V první řadě jde o kontakt se skutečnými předměty (přírodniny, výtvary a výrobky, jevy a děje), které žáci znají ze svého okolí. Představují originály, které mohou pozorovat, zkoumat, ohmatat, očichat, tedy vnímat co nejvíce smysly. Multisenzoriální přístup je jedním ze základních principů vzdělávání osob s mentálním postižením (Valenta, Petráš a kol., 2012).

Další didaktickou pomůckou jsou zobrazení a znázornění předmětů a skutečností, jako jsou různé modely, mapy, obrazy, fotografie či zvukové záznamy. Mezi textové pomůcky jsou řazeny učebnice, pracovní sešity, atlasy, sbírky úloh, doplňková literatura. Vyšší míru vizualizace ve vyučování umožňují pořady a programy prezentované didaktickou technologií. V současné době je na trhu veliká nabídka programů, avšak jen omezené množství je využitelné pro žáky s mentálním postižením (např. program Menito, Brepta, Gordiho zábavné počty ad.) (Valenta, Petráš a kol., 2012).

3.2.2 Funkce didaktických prostředků

Při přípravě a výběru vhodných didaktických pomůcek musí učitel vycházet z charakteru učiva, konkrétní situace ve třídě, schopností žáků, a rovněž by měl mít na zřeteli funkce, které mohou didaktické pomůcky ve vyučování plnit:

- **Poznávací funkce.** Pomůcky zpřístupňují žákům vnímání jevů a funkcí, čímž přispívají k utváření názorných představ, jakožto článku kognitivního řetězce.
- **Psychologická funkce.** Didaktické pomůcky rozvíjejí kognitivní funkce postižených žáků, jsou schopny zaujmout a motivovat, posilují citovou účast na ve vzdělávacím procesu, umožňují obrazotvornost a poskytují prostor pro kreativitu a aktivitu.
- **Výchovná funkce.** Pomůcky se prostřednictvím esteticko-výchovného, emočního a rozumového působení podílí na celkové harmonické kultivaci osobnosti.
- **Didaktická funkce** vyplývá ze samotného obsahu učiva.
- **Ekonomická funkce.** Využívání pomůcek šetří čas odstraňováním málo produktivních činností a zároveň působí i proti nadměrné verbalizaci vyučovacího procesu (Valenta, Müller, 2009).

3.2.3 Metodická práce s didaktickými prostředky

Při přípravě pomůcek a materiálů by měl učitel vycházet z jejich dosažitelnosti, jednoduchosti a praktičnosti, protože příliš složité a náročné pomůcky komplikují práci učitelům, rozptylují pozornost žáků a vedou ke ztrátě času. Pro úspěch výuky je velmi důležité, aby bylo uspořádání pomůcek během vyučování a jejich používání v logickém sledu a byly respektovány didaktické zásady (Podlahová, 2004; Valenta, Petráš a kol., 2012).

Valenta, Petráš a kol. (2012) uvádějí pro učitele, který se rozhodne vyrábět didaktické pomůcky, následující rady:

- Nejprve si vyjasnit účel pomůcky, aby odpovídala daným potřebám a respektovala další hlediska (např. didaktická, technická, estetická, ekonomická apod.).
- Udělat si jasnou představu o tom, jak by měla pomůcka vypadat, jestli respektuje úroveň psychického rozvoje žáka a zda lze využít mezipředmětových vazeb.
- Promyslet metodické, technické a technologické otázky. Konkretizovat a objektivizovat původní myšlenky.
- Pomůcky by měly být bezpečné, jednoduché a běžné. Měly by být eliminovány jedovaté a nebezpečné materiály, naopak by měly být příjemné na dotek, snadno manipulovatelné s jednoduchým tvarem a běžnými barvami.

Výběru vhodných didaktických pomůcek je potřeba věnovat značnou pozornost, neboť pouze správná volba napomáhá úspěchu ve vzdělávacím procesu. "Hlavními kritérii výběru didaktických prostředků jsou:

- sledovaný cíl,
- konkrétní obsah výuky,
- charakter předváděných jevů,
- vědomostní a myšlenková úroveň žáků,
- připravenost učitele pro použití konkrétního didaktického prostředku,
- podmínky pro nasazení daného didaktického prostředku" (Maňák; in Průcha, 2009).

Na závěr je nutné říci, že didaktická pomůcka není cílem, ale prostředkem jeho k jeho dosažení. Důležitou roli v procesu vzdělávání sehrává také slovo učitele, které upozorní na hlavní a podstatné rysy daného předmětu (Podlahová, 2004)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 DIDAKTICKÝ MATERIÁL K PŘEDMĚTU ZÁKLADY SPOLEČNSKÝCH VĚD

4.1 Cíl a harmonogram práce

Hlavním cílem práce je vytvoření didaktického materiálu pro praktickou školu dvouletou k předmětu Základy společenských věd na základě žádosti Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc - fakultní školy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, v zastoupení Mgr. et Mgr. Marcelou Štolcarovou. Pro zpracování materiálu byla v souladu s RVP PRŠ II vybrána dvě témata - Člověk a právo a Člověk a dějiny. Ke každému učivu by měl být vytvořen soubor výukových materiálů, který by zahrnoval výukovou prezentaci, pracovní listy, aktivity na procvičení učiva a cvičení určené k ověření znalostí.

Byly stanoveny tyto dílčí cíle:

- vytvořit didaktický materiál (prezentace, pracovní listy, aktivity),
- zjistit, zda je vytvořený materiál pro žáky vhodný.

Ke splnění vytyčených cílů byla použita kausální procedura s metodou kvalitativního výzkumného šetření. V průběhu šetření byly použity následující metody:

- sběr dat a informací,
- experimentální tvorba didaktického materiálu,
- ověřování výukových materiálů,
- pozorování.

Časový harmonogram

02/2013 - 03/2013	Vyhledávání a studium odborné literatury
04/2013 - 06/2013	Vypracování teoretické části
07/2013 - 09/2013	Sběr informací ke zpracování didaktických materiálů
10/2013 - 02/2014	Vytváření didaktických pomůcek
03/2014 - 04/2014	Ověřování ve výuce a vypracování praktické části
04/2014	Úprava a odevzdání bakalářské práce

4.2 Popis vytvořených pomůcek a fáze jejich výroby

Samotné přípravě tvorby výukových materiálů předcházela konzultace s Mgr. et. Mgr. Marcelou Štolcarovou, během které došlo k diskuzi nad tématem a závěru, jehož cílem bylo zadání směřující k vytvoření pracovních listů do výuky předmětu Základy společenských věd s možností volby zpracovaného učiva dle vlastního uvážení. Po pečlivé rozvaze bylo dospěno k rozhodnutí, že v rámci komplexního přístupu k tomuto úkolu budou nebo budou vytvořeny pouze pracovní listy, ale také audiovizuální pomůcka v podobě prezentace v programu PowerPoint sloužící k výkladu, který bude zahrnovat základní údaje a poslouží spíše jako názorná ukázka a doplněk mluveného výkladu učitele. Zbývající materiály již měly být v textovém editoru Word. Dalším z materiálů, který měl být v rámci této oblasti vytvořen, byla alespoň jedna aktivita ke každému učivu, která by vedla k oživení výuky a zároveň procvičení učiva. Celý soubor materiálů měly uzavírat tři typy cvičení, v rámci kterých by byly ověřeny znalosti žáků. V souladu s RVP PRŠ II a ŠVP školy jsme se rozhodly zpracovat dvě ucelená témata - Člověk a právo a Člověk a dějiny. Přehled zpracovaných témat společně s očekávanými výstupy je uveden v Příloze 3.

Následovala fáze, během které jsme hledaly podklady, které by se daly použít jako zdroj informací, námětů a především poskytly alespoň přibližnou představu o náročnosti materiálů. Vzhledem k nedávné změně vzdělávací strategie a koncepci rámcových vzdělávacích programů nejsou v současnosti dostupné publikace, které by z těchto dokumentů vycházely. V závěru roku 2013 však Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásilo dotační program "Speciální učebnice, speciální učební texty a materiály pro žáky se zrakovým, sluchovým, mentálním postižením a specifickými poruchami učení v roce 2014 - 2015 č. j. MSMT 44669/2013, na jehož závěru by měly být v roce 2015 vydány speciální učebnice pro žáky, kteří se vzdělávají podle upravených vzdělávacích programů, které budou

mohly posloužit jako jedna z dalších alternativ podkladů pro vzdělávání na praktické škole dvouleté (dotační program nezahrnuje speciální učebnice podle RVP PRŠ II). S ohledem na tento fakt byly nakonec jako možná inspirace vybrány tyto tištěné publikace:

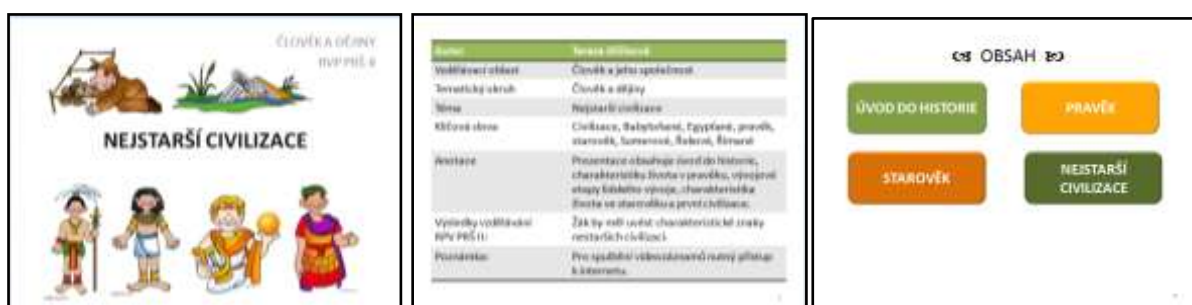
- MATUŠKOVÁ, A., ŠMOLÍKOVÁ, B. *Člověk a jeho svět - Lidé a čas - učebnice vlastivědy pro 4. a 5. ročník*. Praha: Septima, 2011. ISBN 80-72-162-90-X.
- MATUŠKOVÁ, A. *Lidé a čas. Pracovní sešit*. Praha: Septima. 2011. ISBN: 978-80-7216-290-1
- MÜLLER, O. *Dějepis - Počátky lidské společnosti, Nejstarší civilizace - starověk. 1. díl učebnic pro 2. stupeň základní školy praktické*. Praha: Parta, 2008. ISBN 978-80-7320-112-8.
- MÜLLER, O. *Výchova k občanství, 2. díl učebnice pro 2. stupeň základní školy praktické*. Praha: Parta, 2010. ISBN 978-80-732-116-6.
- MÜLLER, O. *Výchova k občanství, 3. díl učebnice pro 2. stupeň základní školy praktické*. Praha: Parta, 2010. ISBN 978-80-7320-117-3.
- MÜLLER, O., MÜLLEROVÁ, J. *Dějepis - Počátky lidské společnosti, nejstarší civilizace - starověk. 1. díl pracovních sešitů pro 2. stupeň základní školy praktické*. Praha: Parta, 2008. ISBN 978-80-7320-125-8.
- MÜLLER, O. MÜLLEROVÁ, J. *Dějepis pro 8. ročník zvláštní školy - pracovní sešit*. Praha: Parta, 1999. ISBN 80-85989-55-7.
- MÜLLER, O. MÜLLEROVÁ, J. *Dějepis pro 9. ročník zvláštní školy - pracovní sešit. Období 1918 - 1989*. Praha: Parta, 1999. ISBN 80-85-989-57-3.
- PIŇOSOVÁ, J. *Občanská výchova - učební opora*, 2008. Olomouc: VUP. ISBN 978-80-244-1894-0.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Dějepis - Nejnovější dějiny, 4. díl učebnice pro 2. stupeň základní školy praktické*. Praha: Parta, 2010. ISBN 978-80-7320-124-1.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Dějepis pro 9. ročník zvláštní školy. Období 1918-1989*. Praha: Parta, 2004. 3. vydání. ISBN 80-85-989-57-3. ISBN 80-7320-057-0.

Informace byly hledány také v elektronické formě. Celý proces komplikovala skutečnost, že v současnosti je již značná část didaktických učebních materiálů (DUM) v programu Smart Notebook, jež je chráněn licencí, ke které nám nebyl umožněn přístup, z toho důvodu byly pro účely této práce jako vyhovující vybrány tyto elektronické zdroje:

- *Metodický portál RVP* <<http://rvp.cz/>>
- *Malotřídní škola - přípravy na vyučovací hodiny* <<http://malotridka.ic.cz/>>

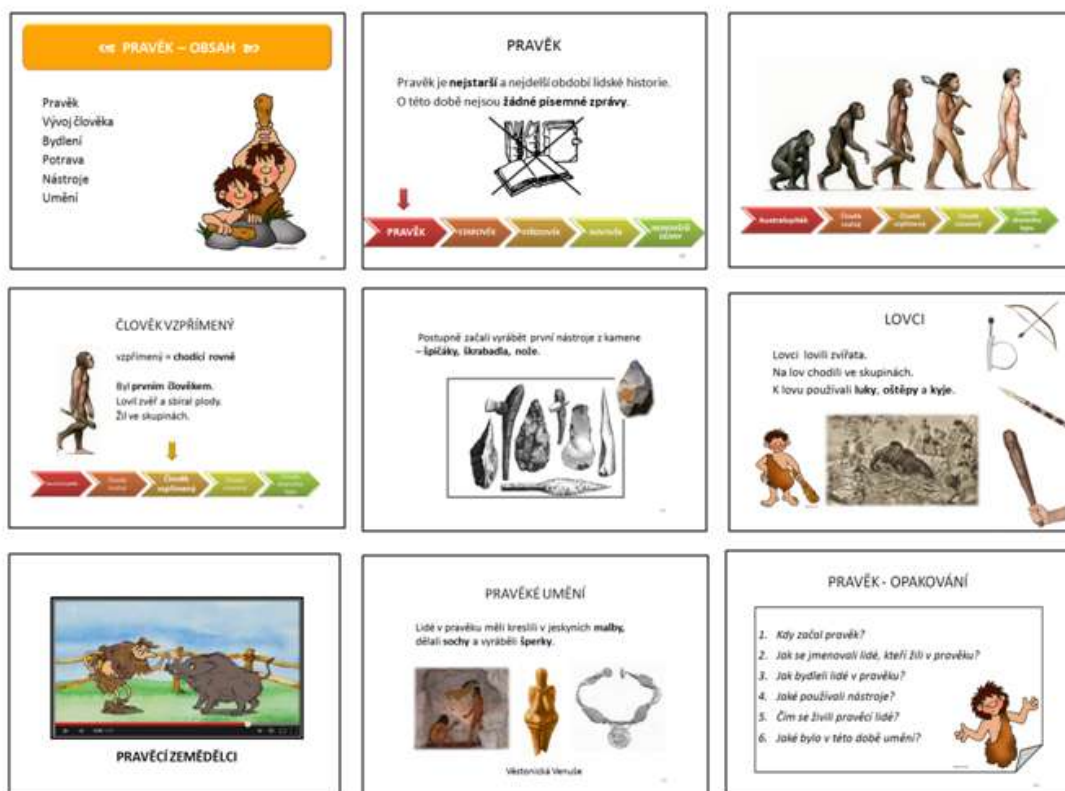
- *Projekt Nový začátek Základní školy a mateřské školy při nemocnici v Kadani*
<http://www.zvskadan.cz/files/projekt_novy_zacatek/>
- *Dějiny českého národa* <<http://dejiny.ceskatelevize.cz/208552116230076/>>

V další fázi bylo již začato se samotným vytvářením materiálů. Ke každému z témat jsme si nejprve vytvořily představu, co vše by mělo dané učivo obsahovat, které pojmy je třeba zdůraznit a vysvětlit. V následujícím kroku byly pak tyto body rozpracovány v programu pro tvorbu prezentací MS Office PowerPoint 2007. Názvy jednotlivých prezentací odpovídají tématům uvedeným v RVP PRŠ II, avšak jejich obsah se může o něco lišit. V každé z prezentací následuje po úvodním slidu anotace a obsah prezentace, ve kterém jsou využity hypertextové odkazy, které umožňují okamžitý přechod na požadovanou část dokumentu.



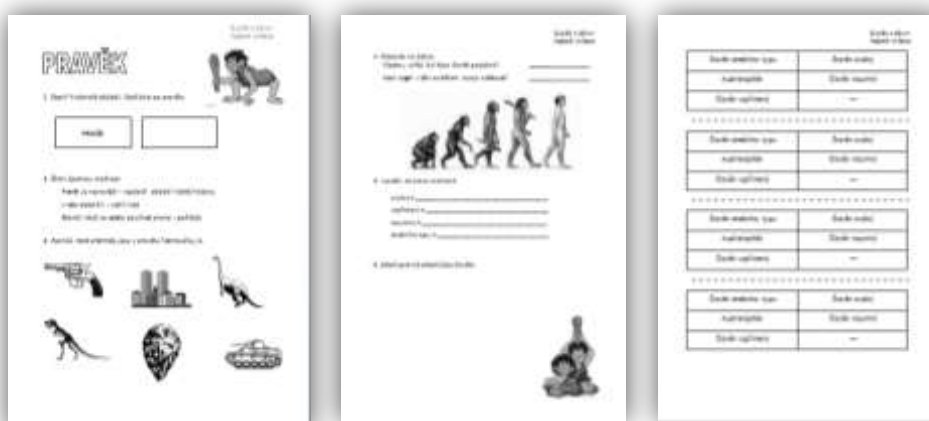
Obr. 4: Úvod prezentace PowerPoint - Nejstarší civilizace

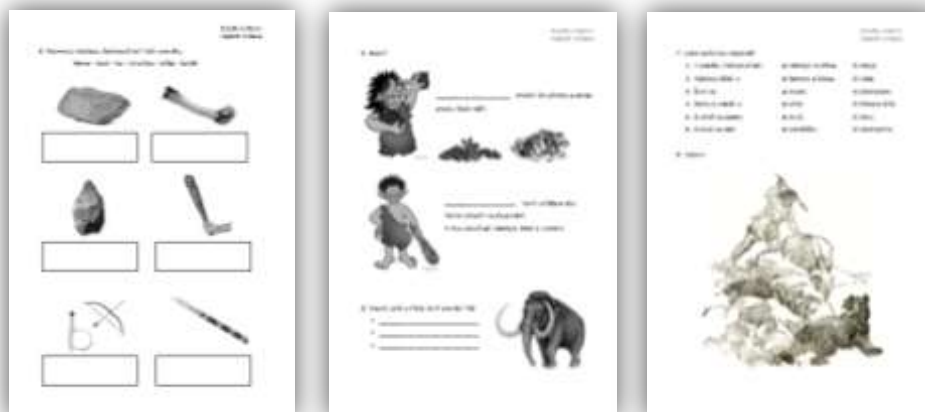
Největší část prezentace představuje výklad, který je dále rozdělen do menších celků. V úvodu každé části je opět představen obsah následován samotným výkladem. Ten je popsán krátkými větami, ve kterých jsou zvýrazněna důležité pojmy. Celý text je doplněn ilustracemi, ať už kreslenými či reálnými fotografiemi. Průběžně jsou v prezentaci zakomponována také videa, která lze využít jako efektivní ilustraci či rozvinutí učiva (například v podobě otázek vycházejících z právě shlédnutého). Pro spuštění videozáznamů je však potřebný přístup k internetu, neboť nejsou součástí prezentace, ale obrázek slouží jako hypertextový odkaz, který uživatele přesměruje na požadovaný internetový kanál, nejčastěji YouTube. V závěru každého celku jsou kontrolní otázky vycházejí z právě probraného učiva. Po probrání všech částí učiva následuje stručné shrnutí a seznam doporučených odkazů.



Obr. 5: Prezentace PowerPoint - Pravěk (ukázka)

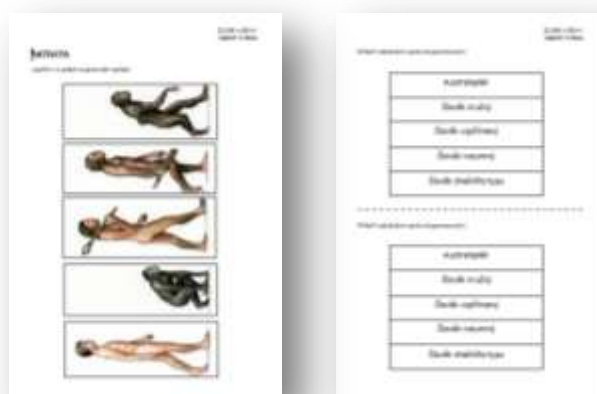
Z učiva předloženého v prezentaci pak vycházejí jednotlivé pracovní listy. Nadpisy jednotlivých částí jsou vytvořeny prostřednictvím funkce WordArt, a proto si je mohou žáci vybarvit. Následuje samotné procvičování probraného učiva, které je možné v různých cvičeních - doplňovací, výběrová, spojovací aj. Při práci s materiály mohou žáci zapojit také jiné činnosti než jen psaní. Pracovní listy obsahují také cvičení na vybarvování, ale i stříhání a lepení. Pracovní listy jsou rovněž doplněny ilustracemi.





Obr. 6: Pracovní listy - Pravěk

Ve výuce mohou pedagogové využít také některou z aktivit určenou pro zopakování, upevnění či testování znalostí probraného učiva. Ty mohou být užity pro individuální či skupinovou práci, některé z materiálů mohou být použity také jako možný poster na nástěnku ve třídě. Životnost materiálů je možné prodloužit zalaminováním.



Obr. 7: Aktivita - Pravěk

Po pobrání jednotlivých učiv mohou pedagogové ověřit znalosti svých žáků některým ze cvičení, které byly pro tento účel vytvořeny. Jedná se o tři typy zadání - křížovka, cvičení Ano nebo ne? a test. Tento materiál bude pravděpodobně nejčastěji upravován vzhledem k individuálnímu hodnocení nabytých znalostí. Může však být využit například jako skupinová práce určená ke zopakování učiva než jako test ověřující znalosti jednotlivých žáků.



Obr. 7: Opakování - Nejstarší civilizace

Po vytvoření souboru materiálů k jednotlivým tématům byl internetovou poštou odeslán ke konzultaci. Nejčastější připomínkou byl požadavek na zjednodušení jak samotného obsahu, tak výkladu, který by měl odpovídat myšlení osmiletého dítěte, na jejichž úrovni se většina žáků praktické školy pohybuje. Další z připomínek byl apel na ještě větší názornost a systematičnost. V neposlední řadě byly korektury typu sjednocení terminologie "svéprávný" a "způsobilý k právním úkonům", doplnění registrovaného partnerství jako možného právního vztahu, vysvětlení některých dalších slov atp. Poté došlo k úpravám vycházejících z těchto poznámek.

4.3 Průběh ověřování

V jedné ze závěrečných fází tohoto procesu měly být vytvořené materiály ověřeny v praxi. Prostor nám byl poskytnut během souvislé asistenční praxe. Jako proband byl zvolen žák 1. ročníku praktické školy dvouleté, jehož kazuistické údaje jsou následující:

Základní údaje:

- R., 26 let, mužské pohlaví, český původ, 1. ročník Praktické školy dvouleté, pobyt na internátě.

Rodinná anamnéza:

- Rodiče již nemá, ale je v kontaktu se svými třemi sestrami. Je zbaven způsobilosti k právním úkonům. Má stanoveného úředního opatrovníka, se kterým má velmi dobrý vztah.

Osobní anamnéza:

- V době věku školní docházky byl dle tehdejších norem považován za nevzdělatelného a byl osvobozen od povinnosti docházet do školy. Ve 24 letech absolvoval rekvalifikační kurz k získání základů vzdělání. Žije v domově pro osoby se zdravotním postižením v obci nedaleko Brna. Před absolvováním rekvalifikačního kurzu byl labilní, nejistý a bál se opustit zařízení. V současnosti je již schopen si zařídit osobní záležitosti a sám dojíždí do 100 km vzdálené školy a postupně se připravuje na přechod do chráněného bydlení.

Diagnostika SPC:

- Byla mu diagnostikována hyperkinetická porucha chování (F 90.1), mentální postižení a středně těžké postižení s hodnotou IQ nižší než 60.
- V současnosti navštěvuje první ročník Praktické školy dvouleté v oboru Ruční práce a Příprava pokrmů, kde chce získat osvědčení o závěrečné zkoušce a nastoupit do zaměstnání.

V rámci předmětu Základy společenských věd mělo být v této třídě dle tematického plánu probíráno učivo Nejstarší civilizace. V samotném úvodu vyučovací hodiny probanda stejně jako ostatní žáky zaujal ilustracemi titulní slide prezentace. S ohledem na skutečnost, že se jednalo o vůbec první hodinu zaměřenou na dějiny, bylo potřeba nejprve nějaký prostor věnovat problematice toku času a až poté začít se samotným výkladem zaměřeným na minulost (Paní učitelka dopředu upozorňovala, že žáci mají s vnímáním času velký problém, např. nejsou schopni rozeznat rozdíl mezi událostí před rokem a před deseti lety). Na časové přímce jim byly vysvětleny pojmy minulost, přítomnost a budoucnost. Zopakovány byly také jednotky času. V průběhu výkladu byly žákům pokládány otázky, které měly ověřit správné pochopení výkladu a pomoci jej pochopit z vlastní perspektivy. Výše uvedený proband patřil mezi jedny z aktivnějších a nebál se zkoušet odpovídat na pokládané otázky. Následovala práce s pracovními listy, ve kterých měli žáci vyplňovat v prvním cvičení pojmy minulost, přítomnost a budoucnost. Nad tímto cvičením žák R. o něco déle přemýšlel, neboť nebyla uvedena žádná nápověda a slova nešla od ničeho odvodit. Avšak po určité nápovědě u první věty byl schopen vyplnit následující věty. Následovalo cvičení, během kterého měli žáci seřadit nastříhané lístečky s časovými údaji od nejkratšího po nejdelší trvání. Probandovi byl nejprve ukázán počátek řešení, poté již věděl, jaký je jeho úkol

a seřadil zbylé časové údaje. Ty byly, až na chybně zařazený údaj týden (zařazen mezi údaj desetiletí a století), správně. S doplňováním údajů, jak dlouho trvá desetiletí, století a tisíciletí neměl žádný problém. V závěru měl v pracovním listu doplnit dnešní datum a století, ve kterém žijeme. Druhý údaj (jak se dalo očekávat) nevěděl. Na závěr byla celá hodina shrnuta, zopakována a položeny kontrolní otázky. Na ty již proband dokázal bezchybně odpovědět.

V další hodině tohoto předmětu bylo zopakováno učivo minulé hodiny, na které navázalo samotné uvedení do studia historie. Po vysvětlení pojmu byla věnována pozornost historickým pramenům, které byly žákům vždy popsány na konkrétním příkladu (např. vyprávění babičky, staré dopisy apod.). Následovala otázka na žáky, kde se mohou dozvědět něco o tom, jak se žilo v minulosti. Proband správně poznamenal, že v muzeu. Poté byla vedena diskuze na téma, co vše lze v muzeu vidět, do které se zapojila většina třídy. Žák R. popisoval návštěvu hradu Bouzov. Poté byli žáci seznámeni s povoláními, která se zabývají historií - archeologem a historikem. V závěrečné fázi byla vysvětlena nutnost dělit dějiny na menší období, která jsou vždy něčím specifická. Tato skutečnost byla demonstrována na časové ose s jednotlivými historickými obdobími a ilustracemi charakterizující tuto dobu. Zároveň byla jednotlivá období velmi stručně popsána. S ohledem na delší čas, který byl úvodu věnován chápání času již nebyl prostor pro vyplnění pracovních listů. Na závěr byla probraná látka opět zopakována a byly položeny kontrolní otázky. Mimo otázku týkající se vyjmenování jednotlivých historických období, dokázali žáci společně správně odpovědět.

Třetí hodinu bylo v úvodu prostřednictvím otázek zopakováno učivo předcházející hodiny. Na otázku zjišťující zda si žáci pamatují nejstarší období minulosti, proband nejistě odpověděl - pravěk. Následovala práce s pracovními listy. Do věty "Historie se zabývá ..." žák R. správně doplnil slovo "minulostí". Ve cvičení, ve kterém měli žáci doplnit místa, kde se lze dozvědět něco o historii, proband správně poznamenal, že v muzeu a knihovnách. Zadáním následujícího cvičení bylo doplnit historická období ve správném pořadí. Po prvotním zaváhání žáci použili jako nápovědu slova z dalšího cvičení a již bez problému slova v požadovaném pořadí doplnili. Zbývající čas byl věnován výkladu o životě v pravěku - jak vypadala příroda, jaká zvířata žila, čím se živili první lidé, jaké vyráběli nástroje, jaké měli umění. Probíraná látka byla doplněna promítanými obrázky a zároveň byly žákům průběžně kladeny otázky, na které dokázali s postupnou nápovědou odpovědět. V závěru hodiny pak bylo vyplněno první cvičení věnující se procvičování tohoto učiva.

4.3 Výsledky ověřování

Během celého ověřování byl žák R. komunikativní a spolupracoval. Snažil se odpovídat na otázky a jeho odpovědi byly většinou správné. Výuková prezentace žáka zaujala především kvůli barevným obrázkům. U tohoto žáka se pracovní listy ukázaly jako vhodné, byl schopen po vysvětlení zadání samostatně vypracovat většinu cvičení, ale bylo potřeba jej neustále chválit a ujišťovat, že to dělá opravdu dobře. V některých úkolech potřeboval větší pomoc učitele (např. při řazení lístečků s časovými údaji). Ve srovnání s ostatními žáky ve třídě se žák R. ukázal jako lehce nadprůměrný. Zatímco s odpovídáním na pokládané otázky neměli žáci problém, při vyplňování pracovních listů byla u většiny žáků potřebná pomoc učitele, který by jim s řešením úkolu pomohl, nebo je alespoň navedl. Otázkou zůstává nakolik výkon žáků ovlivnila skutečnost, že je výuka předmětu Základy společenských věd zahrnuta v rozvrhu až v poslední den výuky - v pátek. V některých případech bylo možné ve srovnání s jinými dny pozorovat o něco nižší výkon.

Prezentované materiály se v ověřování ukázaly jako použitelné, avšak není možné je považovat za konečné, nevyžadující již další úpravy. Vždy je tedy na učiteli, aby zvážil možnosti svých žáků a přizpůsobil jim dané učivo do podoby, která by odpovídala jejich schopnostem.

ZÁVĚR

Kombinované postižení s sebou přináší mnoho specifík, která je nutno zohlednit ve všech sférách života, tedy i vzdělávání. Cílem práce bylo v rámci teoretické části poskytnout náhled do problematiky kombinovaného postižení a vzdělávání těchto žáků na praktické škole dvouleté, včetně zásad speciálněpedagogické intervence, metod vzdělávání a didaktických prostředků, které mohou edukační proces výrazně zefektivnit.

Cíl praktické části - vytvořit didaktické materiály, které by byly využitelné na praktické škole dvouleté, byl naplněn. Byl vytvořen soubor materiálů k předmětu Základy společenských věd ve dvou oblastech - Člověk a dějiny a Člověk a právo. Pro jednotlivá témata byly v rámci těchto celků vytvořeny výukové prezentace, na které navazuje série pracovních listů, jež slouží jako zápis a zároveň procvičování probraného učiva. Výuka pak může být také oživena některou z aktivit. V úplném závěru mohou pedagogové využít k ověření naučeného učiva některé ze cvičení určené k tomuto účelu.

Vytvořený materiál by měl speciálním pedagogům poskytnout určitou pomoc při přípravě na výuku, avšak vzhledem k různorodosti, kterou představují osoby s kombinovaným postižením, tedy i žáci praktické školy dvouleté, není možné vytvořit výukový materiál, který by již nepotřeboval další úpravy. Je již na zvážení konkrétního pedagoga, zda tyto materiály užije ve formě, ve které byly vytvořeny, nebo je bude více či méně modifikovat do takové podoby, aby odpovídaly individuálním možnostem žáků.

Během konzultací s dalšími učiteli, kteří mají zkušenosti se vzděláváním těchto žáků, jsem se setkala s rozdílným přístupem a názorem na zpracované materiály, zejména v otázce náročnosti. Z toho důvodu by na tuto práci mohl navazovat výzkum, jež by se snažil porovnat materiály využívané speciálními pedagogy týkající se vzdělávací oblasti Člověk a společnost, avšak s ohledem na specifika cílové skupiny. Dalším z možných pokračování této práce je zpracování ostatních témat v rámci této vzdělávací oblasti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

AAK	alternativní a augmentativní komunikace
apod.	a podobně
atp.	a tak podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
IVP	individuální vzdělávací plán
kol.	kolektiv
lat.	latinsky
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OU	odborné učiliště
popř.	popřípadě
PRŠ I	praktická škola jednoletá
PRŠ II	praktická škola dvouletá
resp.	respektive
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PRŠ I	rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá
RVP PRŠ II	rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá
s.	strana
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to je, to jest
tzv.	takzvaně
ZŠ	základní škola

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

Literatura:

1. BALÁŽ, J. a kol., 1980. *Komunikačné problémy detí s viacerými chybami*. Bratislava: SPN.
2. BENDOŮVÁ, P., 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
3. ČÁDOVÁ E. a kol., 2012. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3308-0.
4. JANOVCOVÁ, Z., 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU. ISBN 80-210-3204-9.
5. JESENSKÝ, J. a kol., 1995. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-030-0.
6. KUBOVÁ, L., 1996, *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: TECH-MARKET. ISBN 80-902134-1-3.
7. LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
8. LUDÍKOVÁ (ed.), 2006. *Základy speciální pedagogiky*, Olomouc: Vydavatelství UP. ISBN 80-244-1479-1.
9. LUDÍKOVÁ L. a kol., 2005. *Kombinované vady*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-154-7.
10. PIPEKOVÁ, J. (ed.), 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 3. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
11. PODLAHOVÁ, L., 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
12. PRŮCHA, J. (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
14. REGEC, V., STEJSKALOVÁ K. a kol., 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: VUP. ISBN 978-80-244-3203-8.
15. SOVÁK, M. a kol., 2000. *Defektologický slovník*, 3. vydání. Jinočany: Nakladatelství H&H. ISBN 80-86022-76-5.

16. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. a kol., 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
17. VALENTA, M.; MÜLLER, O., 2009. *Psychopedie*. 4. vydání. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
18. VALENTA, M., PETRÁŠ, P. a kol., 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3311-0.
19. VANČOVÁ, A., 2001. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia. ISBN 80-967108-7-X.
20. VAŠEK, Š., 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia. ISBN 80-86723-13-6.
21. VAŠEK Š. a kol., 1994. *Špeciálna pedagogika: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-01217-X.
22. VAŠEK, Š., VANČOVÁ, A., HATOS, G. a kol., 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia. ISBN 80-967180-4-5.
23. VÍTKOVÁ, M. (ed.), 2004. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a speciální*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
24. WHO, 2001. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*: MKF. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1587-2.
25. ZIKL, P., 2005. Pojem kombinované postižení. In *Speciální pedagogika*. roč. 15. č. 4. s. 241-245. ISSN 1211-2720.

Legislativa:

1. *Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod,*
2. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,*
3. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dští, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.*
4. *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*

Hypertextové odkazy:

1. NICHCY Disability Fact Sheet, 2013. *Multiple Disabilities*. [online] August 2013, č. 10. [cit. 2014-04-04] Dostupné z: <<http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/multiple.pdf>>
2. *RVP PRŠ I: Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. 51 s. [cit. 2013-04-22]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PRŠ_I.pdf>.
3. *RVP PRŠ II: Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. 54 s. [cit. 2013-04-22]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PRŠ_II.pdf>.
4. MŠMT. *Statistická ročenka školství 2013/2014 - výkonové ukazatele* [cit. 2014-02-22]. Dostupné z: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Možné kombinace postižení

Obr. 2: Možné kombinace postižení a narušení

Obr. 3: Systém kurikulárních dokumentů

Obr. 4: Úvod prezentace PowerPoint - Nejstarší civilizace

Obr. 5: Prezentace PowerPoint - Pravěk (ukázka)

Obr. 6: Pracovní listy - Pravěk

Obr. 7: Aktivita - Pravěk

Obr. 8: Opakování - Nejstarší civilizace

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Vzdělávání žáků s postižením více vadami ve středních školách v denní formě vzdělávání, podle formy integrace ve školním roce 2013/2014

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1: Individuální vzdělávací plán
- Příloha 2: Rozdělení instruktážních médií
- Příloha 3: ŠVP pro PRŠ II - Základy společenských věd (zpracovaná témata)
- Příloha 4: CD s didaktickým materiálem

**Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené,
Olomouc, Kosmonautů 4**

Fakultní škola Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno a příjmení:	XXX
Datum narození:	XXX
Bydliště:	XXX
Třída:	PŠ I/2

Průběh vzdělávání sleduje třídní učitel/ka žáka:

- 1. Vyšetření PPP, SPC dne:** 12.9.2013
- 2. Diagnostika - závěr odborného pracoviště:**
 - ze dne:** 12.9.2013
 - znění:** XXX nemá zvládnuty základy čtení a psaní. Je třeba volit alternativní metody výuky a zajistit maximální názornost doplněnou výkladem.
Doporučujeme spolupráci s asistentem pedagoga, který žákovi poskytne individuální pomoc při plnění úkolů.
Kompenzační pomůcky: speciální učebnice, interaktivní tabule, individuálně sestavené plány.
- 3. Platnost IVP:** školní rok 2013 - 2014
- 4. IVP je vypracován podle ŠVP:** Praktická škola dvouletá 78-62-c/02
 - v předmětech:** JJK - český jazyk - příloha 4
- 5. Způsob hodnocení:** Slovní hodnocení

6. **Spolupráce s rodiči:** Informovat o výchovných a vzdělávacích pokrocích a potížích dítěte. Poskytovat rodině metodické vedení pro domácí přípravu a výchovu dítěte.
7. **V Olomouci dne:** 16.9.2013
8. **Vypracovala třídní učitel/ka:** XXX
9. **Konzultant poradenského pracoviště:** XXX
10. **Ředitel/ka školy:** XXX
11. **Zákonný zástupce:** XXX
12. **Přílohy:**
- 1) Žádost zákonného zástupce
 - 2) Rozhodnutí o povolení IVP
 - 3) Zpráva z poradenského pracoviště
 - 4) Časové a obsahové rozvržení učiva v předmětu

Učební plán, časové rozvržení učiva

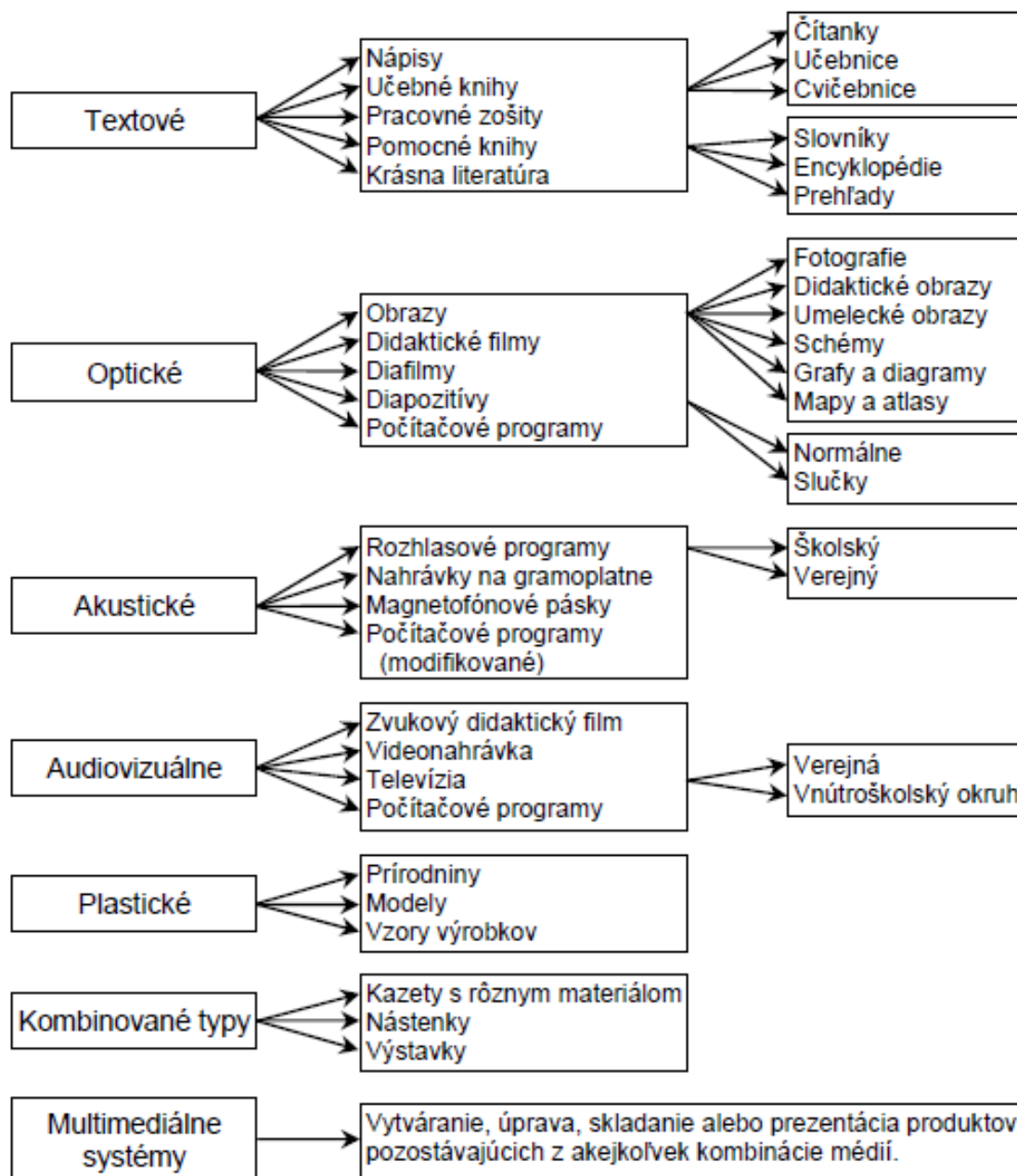
2. pololetí

Školní rok:	2013/2014	Jméno učitele:	XXX
Předmět:	JJK - český jazyk	Jméno žáka	XXX PŠ I/2
Učebnice, literatura:	Pracovní listy pro grafomotorická cvičení; fotografie a obrázky; Běžně užívané piktogramy, obrázky a symboly sociálního čtení;		

Pedagogická diagnostika:	Petr nečte a nepíše. Rozezná některá písmena. Rozezná hlásku na začátku slova. Nerozezná hlásku uvnitř slova. Má velké problémy s grafomotorikou, těžká ruka, problém s koordinací oko-ruka. Grafomotorické schopnosti neodpovídají celkové úrovni jemné motoriky a koordinace. Čtenářské schopnosti jsou ve velkém rozporu s jinak celkem širokými obecnými znalostmi. Paměť je, vzhledem k typu a stupni postižení, dobrá. Pracuje-li s individuální podporou, výkon se zásadním způsobem zlepšuje.
Pomůcky, metody a formy práce:	Globální čtení. Názorná znázornění - trojrozměrná a dvojrozměrná (včetně plastického zobrazení písmen). Sociální čtení (běžně užívaní piktogramy a symboly). Sluchová reedukace - rozvoj fonemického sluchu. Individuální práce 1:1 (učitel : žák). Procvičování a opakování. Navýšení počtu vyučovaných hodin JJK - český jazyk (+ hodina/týden). Rozhovor. Srovnání. Vyprávěné příběhy. Zpěv. Využití pomůcek pro správné držení tužky. Motivace: úspěchem. Výsledkem: vytvořená práce.
Doporučení pro tvorbu navazujícího IVP: ANO	

Měsíc	Téma	Poznámky
únor	▪ Globální čtení (podle úspěšnosti další pojmy). ▪ Skládání slov zvládnutých globálním čtením z kartiček podle vzoru - pochopení systému psaného jazyka.	Pocit úspěchu - samostatné "psaní" do šablony, resp. skládání dle vzoru
březen	▪ Globální čtení (fotografie - jméno; jméno). ▪ Skládání jména z kartiček podle vzoru - pochopení systému psaného jazyka. ▪ Rozvoj slovní zásoby - vysvětlování nových pojmů a zařazování do běžného slovníku. ▪ Grafomotorická cvičení.	Využití samolepících kartiček ke zvýšení motivace.
Duben	▪ Globální čtení (podle úspěšnosti další pojmy) ▪ Rozvoj slovní zásoby - vysvětlování nových pojmů a zařazování do běžného slovníku. ▪ Grafomotorická cvičení. ▪ Sociální čtení běžně užívané piktogramy. ▪ Poslech: převyprávění slyšeného.	Vycházka - piktogramy v terénu (vlakové nádraží).
Květen	▪ Globální čtení (podle úspěšnosti další pojmy). ▪ Rozvoj slovní zásoby - vysvětlování nových pojmů a zařazování do běžného slovníku. ▪ Grafomotorická cvičení. ▪ Práce se šablonou - psaní do šablony. ▪ Sociální čtení - další symboly. ▪ Odborná terminologie - význam pojmů (příprava pokrmů).	Postupné odstraňování obrázků. Sociální čtení - výběr symbolů po konzultaci s matkou (výběr dle prostředí, ve kterém se XXX pohybuje).
Červen	▪ Procvičování a ověřování pokroků.	

Rozdělení instruktážních médií



(Vašek, 2003, s. 129)

ŠVP pro PRŠ II - Základy společenských věd (zpracovaná témata)

Téma: **Člověk a právo**

Učivo: Státoprávní uspořádání, ústava, státní znaky a symboly, zastupitelské orgány

Ročník: 1.

Očekávané výstupy: Žák by měl znát státoprávní uspořádání České republiky. Měl by znát základní státní znaky a symboly. Měl by chápat pojmy: prezident, vláda, parlament, soudy. Měl by znát zastupitelské úřady - krajské a obecní.

Učivo: Zákony, lidská práva, práva a povinnosti občana

Ročník: 1.

Očekávané výstupy: Žák by měl mít povědomí o existenci Listiny základních práv a svobod. Podle individuálních možností by měl znát svá práva. Žák by měl znát pojem zákon a chápat smysl jeho dodržování a důsledky vyplývající z porušování zákonů.

Učivo: Právní vztahy a z nich vyplývající závazky

Ročník: 2.

Očekávané výstupy: Žák by měl umět vysvětlit svá práva a povinnosti. Měl by znát pojem: smlouva a z ní vyplývající závazky (pojem - závazek).

Učivo: Protiprávní jednání, trestná činnost

Ročník: 2.

Očekávané výstupy: Žák by měl pochopit protiprávní jednání a měl by být schopen uvést příklady. Měl by chápat pojem trestná činnost a výt si vědom důsledků, vyplývajících z protiprávního jednání a trestné činnosti.

Téma: **Člověk a dějiny**

Učivo: Nejstarší civilizace

Ročník: 1.

Očekávané výstupy: Žák by měl mít povědomí o nejstarších civilizacích. Měl by být schopen popsat fylogenetický vývoj člověka.

Učivo: Novověk a nejnovější dějiny

Ročník: 1.

Očekávané výstupy: Žák by měl umět charakterizovat rozdíly jednotlivých historických etap novověku. Měl by umět popsat rozdíly života v demokratických a nedemokratických společnostech.

Učivo: Historický přehled (vznik státu, státoprávní uspořádání, vlády)

Ročník: 2.

Očekávané výstupy: Žák by měl umět vyjmenovat jednotlivá historická období našeho státu. Měl by znát historické i současné státoprávní uspořádání.

Učivo: Území českého státu v proměnách času

Ročník: 2.

Očekávané výstupy: Žáky by měl mít povědomí o státních útvarech na území dnešního státu. Pojem král, prezident, království, republika.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Jiříčková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Zpracování didaktických materiálů pro praktickou školu dvouletou k předmětu Základy společenských věd.
Název v angličtině:	Processing of the Didactic Materials to the Subject Social Sciences for the Two-year Practical School
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá problematikou kombinovaného postižení - terminologií, vymezením, klasifikací, etiologií a alternativní a augmentativní komunikací. Další kapitola se zaměřuje na možnosti vzdělávání těchto žáků, jeho zásadami a metodami. V závěru je věnována pozornost vzdělávání na praktické škole dvouleté a didaktickým materiálům. Praktická část popisuje proces tvorby didaktických materiálů k předmětu Základy společenských věd ve dvou oblastech - Člověk a dějiny a Člověk a právo.
Klíčová slova:	Alternativní a augmentativní komunikace, kombinované postižení, praktická škola, základy společenských věd
Anotace v angličtině:	Bachelor thesis deals with a multiple disability - terminology, definition, clasification, etiology and alternative and augmentative communication systems. The next chapter is devoted to the possibilities of the education of these students, its principles and methods. In conclusin, attention is paid to education od the Two Years Practical School and didactic materials. The practical part describes the creation process of didactic

	materials to the subject of the Social Sciences in two areas - The human and the history and The human and the law.
Klíčová slova v angličtině:	Alternative and augmentative communication, multiple disability, Two Years Practical School, Social Sciences
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Individuální vzdělávací plán Příloha 2: Rozdělení instruktážních médií Příloha 3: ŠVP pro PRŠ II - Základy společenských věd (zpracovaná témata) Příloha 4: CD s didaktickým materiálem
Rozsah práce:	63 stran
Jazyk práce:	Český jazyk