

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Olga Čechová

Výuka motorických činností u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na SOU.

Teaching of motor activities of students with special educational needs at
secondary school.

Praha 2017

Vedoucí práce: Mgr. Martina Švandová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 9. července 2017

.....
Olga Čechová

Klíčová slova (česky)

Metody výuky, praktické vyučování, motorické činnosti, diverzita žáků, speciální vzdělávací potřeby

Klíčová slova (anglicky):

Methods of education, practical training, motor activities, diversity of students, special educational needs

Abstrakt (česky)

Práce je zaměřena na výběr metod a výukových strategií při vyučování motorických činností žáků SOU se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část je věnována specifikaci praktického vyučování, používaných výukových metod a vlivu diverzity na výběr vhodných metod a strategií při praktickém vyučování.

Empirická část je mnohonásobnou případovou studií založenou na sledování určité skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při praktickém vyučování. Výzkum byl zaměřen na konkrétní aplikaci výukových metod v praxi s přihlédnutím na individuální potřeby žáků.

Abstract (in English):

The thesis is focused on selection of methods and teaching strategies in teaching motor activities of secondary school students with special educational needs.

The theoretical part deals with practical training, teaching methods, the influence of diversity to selection of appropriate methods and strategies used in practical training of students.

The empirical part of the thesis is a multiple case study based on observing a group of students with special educational needs during their practical training. The research was focused on using of particular methods regarding individual educational needs of the students.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÁ ČÁST	2
2.1	PRAKTICKÉ VYUČOVÁNÍ NA OBORECH VZDĚLÁNÍ SOU	2
2.2	METODY VÝUKY MOTORICKÝM ČINNOSTEM	4
2.2.1	<i>Metody slovní.....</i>	5
2.2.2	<i>Metody názorně demonstrační.....</i>	7
2.2.3	<i>Metody dovednostně praktické</i>	8
2.2.4	<i>Senzomotorické učení</i>	11
2.3	ORGANIZAČNÍ FORMY PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ	12
2.4	ŽÁCI SOU - DIVERZITA.....	14
2.4.1	<i>Diverzita žáků SOU</i>	15
2.4.2	<i>Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami</i>	17
2.5	PRAKTICKÉ VYUČOVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPEC. VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI..	20
2.5.1	<i>Učitel praktického vyučování</i>	21
2.5.2	<i>Spolupráce učitel-učitel při praktickém vyučování</i>	23
2.5.3	<i>Spolupráce učitel-asistent při praktickém vyučování</i>	25
2.5.4	<i>Pedagogické situace při praktickém vyučování.....</i>	29
3	EMPIRICKÁ ČÁST.....	31
3.1	CÍLE VÝZKUMU	31
3.2	DESIGN VÝZKUMU	32
3.3	FORMY A METODY VÝZKUMU	32
3.4	POPIS SLEDOVANÉ SKUPINY RESPONDENTŮ	35
3.4.1	<i>Žákyně C.</i>	36
3.4.2	<i>Žákyně H.</i>	37
3.4.3	<i>Žák T.</i>	37
3.4.4	<i>Žákyně E.</i>	38
3.4.5	<i>Žákyně K.</i>	39
3.4.6	<i>Žák V.</i>	40
3.4.7	<i>Žákyně D.</i>	41

3.4.8	<i>Žákyně M.</i>	41
3.5	PRŮBĚH VÝZKUMNÝCH ETAP	43
3.5.1	<i>1. etapa</i>	43
3.5.2	<i>2. etapa</i>	46
3.5.3	<i>3. etapa</i>	49
3.6	SHRNUTÍ	52
3.6.1	<i>Analýza dat a interpretace výsledků</i>	52
3.6.2	<i>Metody výuky sledované při výzkumu</i>	58
3.7	DISKUSE	60
4	ZÁVĚR	62
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
6	SEZNAM ZKRATEK	66
PŘÍLOHA 1	.....	I
PŘÍLOHA 2	.....	II
PŘÍLOHA 3	.....	III
PŘÍLOHA 4	.....	IV
PŘÍLOHA 5	.....	V
PŘÍLOHA 6	.....	VI
PŘÍLOHA 7	.....	VII
PŘÍLOHA 8	.....	VIII
PŘÍLOHA 9	.....	IX

Předmluva

Pracuji jako učitelka na střední škole pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Ke studiu jsou přijímáni pouze žáci a studenti, kteří získali ke studiu na naší škole doporučení na základě diagnostiky Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo Speciálně pedagogického centra (SPC).

Vyučuji odborné předměty a praktické vyučování na jednom z oborů SOU se zaměřením na výrobu keramiky. Diverzita žáků je dána mírou tělesného a mentálního postižení, v některých případech jazykovým znevýhodněním. Jistou výhodou by se mohl zdát menší počet žáků ve třídě (max. 14), ale v případě výuky se jedná o individuální přístup ze strany učitele k jednotlivým žákům. Bez znalosti diagnostiky a vhodných metod není výuka těchto žáků možná v běžných kontextech. Každý z žáků má jiný typ postižení, často kombinované. Volba metod výuky, pro dosažení požadovaných cílů, daných RVP a ŠVP, je proto často náročná nejen při přípravě učitele na výuku, ale hlavně během samotné výuky. Učitel je nucen metody výuky měnit, nebo použít jiným způsobem, než původně zamýšlel, a to vzhledem k pedagogickým situacím, které při vyučování nastávají.

Při praktickém vyučování se jedná o hodinové bloky, kdy je výuka zaměřena na samostatnou práci žáků v oblasti motorických činností. Fyzické i mentální úrovni jednotlivých žáků proto musí odpovídat i vhodná volba výukových metod a nelze použít jednu „šablonu“ pro celou třídu.

1 Úvod

Školy v úrovni středního školství zajišťují žákům úplné střední, úplné střední odborné nebo střední odborné vzdělávání, připravují je pro praxi nebo ke studiu na terciálním vzdělávacím stupni (VOŠ, VŠ). Do středního školství patří dále odborná učiliště (OU) a školy pro žáky se zdravotním postižením (praktická škola s jednoletou nebo dvouletou přípravou).

Střední odborná učiliště (SOU) poskytují odborné vzdělání na středoškolské úrovni ve dvouletých a tříletých oborech. Jejich hlavním cílem je připravit absolventy učebních oborů pro praxi. Absolventi tříletých oborů vzdělání SOU získávají, v závěru studia, výuční list. Hlavní úlohou středních odborných učilišť je připravit žáky pro výkon dělnických profesí a odborných činností odpovídajících příslušnému učebnímu oboru. Součástí vzdělávání na studijních oborech SOU je teoretické vyučování (vzdělávání ve všeobecně vzdělávacích a odborných předmětech) a dále také odborné praktické vyučování. SOU nabízejí také studium ukončené maturitní zkouškou na čtyřletých oborech vzdělání, ve kterém absolventi získají úplné střední odborné vzdělání.

Pro absolventy základních škol praktických a speciálních jsou určeny vzdělávací programy odborných učilišť (OU dvouleté nebo tříleté) a praktických škol (jednoletých a dvouletých) většinou se společným ředitelstvím SOU (Bartoňová, 2007, s. 79).

Úkolem učitele praktického vyučování je volba takových metod výuky a výukových strategií, aby všichni žáci dosáhli požadovaných cílových výstupů. Při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není vždy možné použít jedné metody pro všechny žáky.

Cíl práce se zaměřuje na ověření efektivity metod výuky při vyučování motorických činností, na tříletém oboru vzdělávání SOU, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Chceme zjistit, které metody výuky vedou k dosažení cílů vzdělávání v oblasti motorických činností při praktickém vyučování s ohledem na individuální potřeby žáků.

2 Teoretická část

2.1 Praktické vyučování na oborech vzdělání SOU

Vzdělávání žáků středních odborných učilišť probíhá v oblastech všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a odborného praktického vyučování.

Při praktickém vyučování získávají žáci znalosti, dovednosti a návyky, které je připravují pro výkon dělnických profesí nebo jiných odborných činností příslušného učebního oboru. Řada učebních oborů je zaměřena řemeslně, často specificky. Praktické vyučování se tedy zabývá nácvikem motorických činností, které mají žáci v průběhu studia zvládnout, naučit se je.

V závěru studia učebního oboru žáci skládají závěrečnou zkoušku. Ta je sestavena z písemné a ústní zkoušky, které prověřují žákovi převážně teoretické odborné vědomosti, a dále z praktické části. V té žák prokazuje své dovednosti v oblasti motorických činností potřebných pro výkon budoucí profese. Podle zaměření učebního oboru bývají výstupem nejen určité pracovní kroky technologického postupu, ale přímo finální výrobky nebo polotovary. Při praktické zkoušce žák prokazuje svou samostatnost při zpracování daných materiálů, znalost technologie výroby a výrobních postupů.

Jednotné zadání závěrečných zkoušek (JZZZ), vydávané Národním ústavem vzdělávání (NÚV), je v současné době úpravou standardizace závěrečných zkoušek oborů SOU a OU.

Pro označení výuky praktických činností zaznamenáme termíny *odborný výcvik*, *praxe* a *praktické vyučování*.

Odborný výcvik a praxe probíhají často mimo vlastní budovu školy, na detašovaných pracovištích a v odborných dílnách k tomu zvlášť určených. V případě učebních oborů může jít o přímý nácvik motorických činností přímo v provozech výrobních podniků nebo

drobných podnikatelů. Za vyučovací jednotku je zde považováno 60 minut. Vyučování probíhá ve vícehodinových blocích. S označením *odborný výcvik* se setkáme také v případě cyklického vyučování, kdy v jednom týdnu probíhá výuka všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů a ve druhém týdnu pak výuka praktických činností.

Praktické vyučování probíhá přímo v budově školy, v pracovních nebo dílnách k tomu určených, vybavených potřebnými pracovními pomůckami, nástroji a drobným strojním zařízením. Vyučovací jednotka má 45 minut, ale výuka probíhá podobně jako u odborného výcviku většinou v hodinových blocích.

Při praktickém vyučování zaznamenáme určitá specifika, kterými se liší od výuky jiných předmětů. Jak už bylo uvedeno, jedná se o učebny nebo dílny přímo určené k nácviku praktických psychomotorických činností. V učebnách jsou umístěna strojní zařízení nebo speciálně upravené pracovní stoly, na kterých žáci provádějí zadané pracovní činnosti. Během vyučování výrobním postupům tak dochází k tomu, že žáci mění svá pracovní místa, přecházejí k jednotlivému strojnímu vybavení apod. Neplatí zde přímo zasedací pořádek.

Z důvodu bezpečnosti práce je nutné dodržování daných předpisů, u žáků bývá vyžadováno pracovní oblečení a obuv, případně používání ochranných pomůcek.

Výuce praktickým činnostem je na učebních oborech věnována poměrně velká časová dotace (cca 18 i více hodin, podle zaměření oboru). Proto také výuka probíhá v hodinových blocích v rozmezí 3-6 hodin.

Učitel žákům předává odborné vědomosti propojené s nácvikem příslušných motorických činností. Procvičováním jednotlivých pracovních úkonů dochází u žáků k postupnému zpevnování dovedností a k získání potřebných návyků pro práci v profesi. Klasicky se postupuje od nejjednoduššího ke složitějšímu. Výstupem by měla být žáková samostatnost při práci a schopnost sebekontroly při dodržování pracovních postupů. Hodnocen bývá průběh na sebe navazujících samostatných činností žáka. Cíl je často stanoven ve formě určitého polotovaru nebo produktu, tedy výsledku žákovských prací.

2.2 Metody výuky motorickým činnostem

Podstatou praktického vyučování je vytváření žádoucích vědomostí, dovedností a návyků v oblasti motorických činností. Důležité je propojení s činnostmi psychickými. Žák by si měl uvědomovat smysl a význam pracovního úkolu, logicky přemýšlet o následných a možných technologických postupech, na základě stanoveného cíle usměrňovat svůj výkon s ohledem na prostorové a časové možnosti apod. Pokud toto vezmeme v úvahu, můžeme hovořit o psychomotorických dovednostech.

Psychomotorickou dovedností budeme rozumět komplexnější způsobilost subjektu k realizaci pohybové činnosti, která je často spojena s myšlenkovou aktivitou. Přesněji můžeme v psychomotorické dovednosti rozlišit tyto základní složky:

- smyslovou (reagování na optické, akustické a taktilní podněty, informace),
- myšlenkovou (plánování realizace psychomotorické dovednosti, rozhodování o postupu řešení úlohy, navozující psychomotorickou činnost, volba optimálního způsobu řešení problému, v němž se uplatňuje pohybová činnost apod.),
- motorickou, která se týká:
 - směru a dosahu pohybů (prostorový parametr)
 - rychlosti a doby trvání pohybů (časový parametr)
 - intenzity pohybů (energetický parametr). (Švec, 1998, s. 88).

Při výběru metod výuky pro praktické vyučování je důležitá práce s cíli vzdělávání, kterých chce pedagog svým působením u žáků dosáhnout. Řada oborů vzdělání SOU je zaměřena na řemeslné zpracování materiálů. Produkty pracovní činnosti by proto neměly být náhodným výsledkem, ale od počátku promyšleným a záměrným uspořádáním činností učitele a žáků, které ke stanoveným cílům směřují. Při celistvém pojetí vyučovacího procesu, by měl učitel zvážit i reálné prostředky, které má k dispozici a to i s ohledem na své dovednosti a zkušenosti.

Při přípravě a plánování praktického vyučování musí mít učitel na paměti, jakých pokroků jeho žáci již dosáhli a zda zvolený výchovně vzdělávací cíl dalšího vyučovacího bloku není příliš náročný nebo naopak málo motivační. Často je třeba zvážit i potenciál

jednotlivých žáků, počítat s nutností individuálního přístupu v případě některých žáků, nebo připravit varianty činností pro žáky s vyšším i nižším pracovním výkonem.

Od všech těchto skutečností se výběr metod výuky odvíjí, metody se často uplatňují souběžně a jejich využití se vzájemně prolíná.

2.2.1 Metody slovní

V procesu vyučování má velký význam slovo učitele i žáka, slovo mluvené i psané. Slovo je nezbytným nástrojem lidského myšlení. Slovní metody jednak vystupují samostatně, jednak doplňují a doprovázejí všechny ostatní metody založené na pozorování i samostatných a praktických činnostech žáků. Mezi slovní metody patří:

- metody monologické, tj. takové, kdy učitel sám vykládá látku, tj. výklad ve formě vyprávění, vysvětlování a školní přednášky;
- metody dialogické, při nichž dochází k výměně myšlenek mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem – řadíme sem metodu rozhovoru, dialog, diskuzi, panelovou diskuzi, brainstorming (burza nápadů), brainwriting;
- práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce.

Metody slovního projevu jsou založeny na vnímání a chápání řeči posluchači, kteří si osvojují nové poznání.

Analyzujeme-li z hlediska pedagogicko-psychologických zvláštností vnímání řeči při slovním projevu, lze v této celostní situaci vyčlenit tři aspekty:

- vnímání neboli činnost percepce,
- chápání neboli myšlenková činnost
- zapamatování neboli mnemonická činnost. (Skalková, 2007, s. 186-187).

Při praktickém vyučování bývají nejčastěji využívány tyto slovní metody:

Vysvětlování

Učitel nejčastěji popisuje určité jevy – pracovní postupy, které mají žáci následně provádět. Výklad učitele vychází z předchozích znalostí žáků, usměrňuje a rozvíjí jejich logické myšlení, využívá indukce i dedukce, objasňuje a zdůvodňuje souvislosti např. technologických postupů při praktických činnostech. Metoda vysvětlování bývá využívána v úvodu vyučovacího bloku, kdy učitel žáky seznamuje s požadovaným cílem výuky a v průběhu vyučování se spojuje s dalšími metodami.

Vyprávění

Při praktickém vyučování může být tato metoda využita ve své motivační a emocionální funkci. Dobře volené vyprávění konkrétní situace může u žáků vést k vyšším kvalitativním i kvantitativním výkonům, k dodržování bezpečnostních předpisů, ale také k většímu využití fantazie, která se v řemeslných oborech uplatňuje. Pokud si uvědomíme, že vyučovací blok probíhá v rozsahu několika vyučovacích jednotek, je možné vyprávění využít k uvolnění atmosféry ve třídě nebo při provádění méně náročných motorických činností.

Rozhovor

Metoda rozhovoru plní různé funkce. Často je založen na otázkách kladených učitelem a vede k ověření toho, zda mají žáci dostatečné vědomosti a poznatky. Při zaměření na samostatnou práci žáků a možném využití řešení problémových situací lze mezi metody zařadit také heuristický rozhovor, kdy žáci odhalují nové vztahy a příčiny, nebo rozhovor problémového charakteru. Při praktickém vyučování se setkáme často s tím, že se žáci ptají učitele, aby zjistili, kam až dosahují učitelovy vědomosti a dovednosti v oboru.

Dialog, diskuze

Tato metoda není z těch, které by byly ve škole často využívány. Učitel je tím, kdo dialog a diskuzi řídí a usměrňuje orientaci k hlavnímu problému, zabraňuje nevhodné útočnosti, vede ke konkrétním argumentacím. Diskuze vede k rozvíjení sociálních vztahů mezi členy skupiny. Praktické vyučování však má, jak už bylo výše řečeno, svá specifika. Žáci tráví v učebnách praktické výuky poměrně dlouhou dobu. Pokud již provádějí zadané

motorické činnosti, často se začnou bavit i o tématech, která přímo s praktickou částí nesouvisí. Jde o problémy spojené s jejich věkovou skupinou, s rodinným zázemím, volbou dalšího vzdělávání apod. Většinou vyžadují, aby se do diskuze zapojil a vyjádřil své názory a postoje k danému problému také učitel, což může vést k posílení učitelovy autority. Pro učitele jsou takové situace cenné, protože mu mohou pomoci lépe poznat své žáky a vytvořit si o nich přesnější úsudek. Jde i o jednu z možností, jak odhalit např. šikanu, týrání v rodině a další patologické jevy a následně je řešit.

Metody práce s knihou a textovým materiálem

Pro praktickou výuku řemeslných oborů může být velmi dobře využito např. obrazových publikací, které žákům slouží k inspiraci pro návrh vlastního výrobku, nebo jako vzor pro jeho vyhotovení. Určitým textovým materiálem jsou i technické výkresy, písemné pracovní postupy, pracovní listy, návody na obsluhu strojního zařízení apod. Učitel by měl žákům pomoci naučit se pracovat s textovým materiálem, orientovat se v něm, případně poradit s vyhledáváním dalších zdrojů.

2.2.2 Metody názorně demonstrační

Metody názorně demonstrační uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí.

K variantám demonstračních metod lze řadit:

- pozorování předmětů a jevů,
- předvádění předmětů, činností, pokusů, modelů,
- demonstraci statických obrazů,
- projekci statickou i dynamickou. (Skalková, 2007, s. 195).

Tyto metody jsou při výuce motorických činností hojně využívány, protože jsou založeny na principu názornosti. Jedná se o pomůcky dvojrozměrného a trojrozměrného charakteru. Ke dvojrozměrným pomůckám řadíme klasický obrazový materiál, fotografie, schémata, grafy, ale také videozáznamy, filmy, televizní záznamy apod., které zachycují skutečné předměty a situace, konkrétní pracovní postupy, záznamy ze skutečných výrobních provozů atd. K trojrozměrným pomůckám řadíme skutečné předměty nebo modely

předmětů. Tento typ pomůcek je u žáků velmi oblíben a vyvolává konkrétnější představy skutečnosti než pomůcky dvojrozměrné.

Principem demonstračních metod je plánovitě a cílevědomě pozorování předmětů a jevů. Na počátku demonstrační metody je třeba stanovit a formulovat cíl pozorování pomocí otázky nebo stanovením problému. Tím je zaměřena pozornost žáků na sledování podstatných prvků a souvislostí. Při samotné demonstraci učitel usměřňuje proces vnímání žáků. U žáků tak probíhá proces aktivního pozorování a myšlení. Při pozorování složitějších jevů můžeme využít průběhu demonstrace v několika etapách. Dobrá volba demonstrační metody může být velmi účinným motivačním prostředkem.

2.2.3 Metody dovednostně praktické

Převažujícím pramenem poznání u těchto metod je přímá činnost žáků, přímý styk s předměty skutečnosti a možnosti manipulace s nimi, konkrétní práce žáků.

Mezi metody praktických činností žáků náleží především:

- didaktické montážní a demontážní práce žáků,
- laboratorní práce žáků,
- praktické pracovní činnosti a práce žáků různého obsahového zaměření (technická, zdravotnická, administrativní, pedagogická aj.)

(Skalková, 2007, s. 196-197).

Praktické pracovní činnosti a práce žáků různého obsahového zaměření

Především jsou rozvinuty na školách odborných různých typů, kde je obvykle vyučování realizováno ve speciálních dílnách. Používá se nástrojů, strojů, měřících pomůcek, jsou sestavovány modely, různé výrobky užitné povahy. Žáci získávají poučení o vlastnostech materiálu, o nástrojích, o strojích a jejich funkci. Osvojují si určité postupy a pracovní dovednosti, dovednost pracovat soustředěně a kulturně. (Skalková, 2007, s. 198).

U žáků je rozvíjen kladný vztah k práci a podporována pečlivost a osobní zodpovědnost za provedenou práci. Jsou propojovány teoretické vědomosti a praktické činnosti. Žáci jsou vedeni k samostatnému myšlení, vynalézavosti a tvořivosti.

Důležitou součástí výuky je metoda instruktáže, kterou je třeba žákům zprostředkovat jasně a v dostatečné míře, aby byli schopni samostatně plnit zadané pracovní úkoly.

Instruktáž je výcviková metoda, která zahrnuje – v závislosti na cíli výcviku a charakteru psychomotorické činnosti – prvky metod slovních, názorně demonstračních a současně praktických. Orientuje subjekt ve struktuře psychomotorické dovednosti a současně navozuje její praktickou realizaci (nácvik). Instruktáž lze považovat za komplexní výcvikovou metodu (Švec, 1998, s. 95).

Při praktickém vyučování učitel předvádí žákům jednotlivé kroky pracovního postupu. Žáci se aktivně zapojují, opakují učitelem provedené činnosti. Podle potřeby může být instruktáž opakována, dokud u žáků nedojde k potřebnému zpevnění pracovního úkonu, může být zaměřena individuálně i skupinově.

Výuka praktických pracovních činností probíhá ve speciálních pracovnách nebo dílnách. S ohledem na obsahové zaměření jsou tyto pracovny nebo dílny vybaveny potřebným pracovním a strojním vybavením, osvětlením, nástroji a pomůckami, aby byly vytvořeny příznivé podmínky pro samostatnou práci žáků. Výuka je organizována individuálně nebo skupinově.

Produkční metody

Dovednostně praktické metody kompletují instrumentárium klasických výukových metod o aspekt praktický, neboť reprezentují motorické aktivity, činnost ruky a produktivní práci. V rámci této skupiny metod vystupuje do popředí výsledek, produkt praktické činnosti. Významné místo mezi nimi zaujímá **produktivní, fyzická práce**, prováděná rukama nebo pomocí tělesných pohybů. V ekonomickém pojetí člověk provádí v pracovním procesu pomocí pracovních prostředků předem plánovanou změnu pracovního předmětu s cílem získat určitou užitnou hodnotu (Maňák, Švec, 2003, s. 103).

Produkční metody zahrnují všechny ty postupy, úkony a operace, při nichž vzniká nějaký, smysly registrovaný produkt, výkon, výtvar, výstup. Těmito metodami se nacvičují různé pohybové dovednosti, patří sem však také výkony jemné motoriky, jako např. psaní,

rýsování, kreslení, modelování, hra na hudební nástroje apod., poněvadž výsledkem těchto aktivit je konkrétní výkon, jehož základ je v motorické činnosti. Produkční metody nebo jejich prvky se uplatňují ve výchovně-vzdělávacích organizačních formách, jako jsou pracovní činnosti ve výrobě, ruční práce, tělovýchovné aktivity, práce na pozemku, výtvarná tvorba, hudební a pěvecké aktivity apod. Jejich strukturním prvkem je dovednost, jejímuž osvojování je věnována zvláštní pozornost. Při výčtu možností, v nichž se uplatňují produkční metody, je nutnost si uvědomit, že v čisté, izolované podobě se vyskytují málo. U produkčních metod se nesmí zapomínat na úzké spojení práce, vzájemné interakce, myšlení a řeči, které ve své kompetenci věcné (odborné), sociální a jazykové je základem lidské orientace ve světě. Praktická činnost v žádném případě neomezuje duševní práci, ale naopak je jejím završením a vyvrcholením, práce hlavou a rukou se ve výuce vzájemně ovlivňují. Proto by veškerá výuka měla zajišťovat vyvážený poměr v činnosti hlavy a rukou, což odpovídá spojení teorie a praxe (Maňák, Švec, 2003, s. 103-104).

Metody systematické pracovní praxe

Praktické činnosti žáků jsou používány jako metoda vyučování ve formě hodin praxe, praktik, systematické dlouhodobější pracovní praxe. Tyto praxe umožňují žákům a studentům v podmínkách reálného života uplatňovat vědomosti a dovednosti, které si osvojili dříve. Zvláště rozvinuté formy systematické pracovní praxe bývají zavedeny na úrovni středního odborného školství, případně vysokých škol. Zde studující realizují své teoretické poznatky v řešení praktických úkolů, zdokonalují se v technikách měření, v diagnostických technikách, seznamují se s pracemi v terénu. Učí se jednat se spolupracovníky, organizovat práci svou i druhých, upevňují si dovednosti, které je třeba zdokonalovat až k zautomatizování (Skalková, 2007, s. 198).

Systematická pracovní praxe je využívána u oborů vzdělání SOU s cyklickou výukou, kdy jeden týden žáci navštěvují výuku všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů ve škole a druhý týden probíhá praxe přímo v provozu určitého výrobního podniku.

2.2.4 Senzomotorické učení

Začíná již v raném věku dítěte výcvikem základních hygienických návyků a sebeobsluhy. Jeho podstatou je vypracování vizuálně motorické koordinace, tj. osvojování pohybových struktur založených na vzájemné koordinaci pohybů a pohybů se senzoryckými dojmy. Produktem jsou motorické návyky, v nichž se uplatňuje činnost kosterního svalstva, které mají formu různých pohybových dovedností. Ta se třídí obvykle na obratnost a zručnost; první se týká pohybů těla vůbec, druhá manuálních činností. Základním aspektem je zde pohyb, uplatňují se však také kognitivní procesy... V podstatě jde- zůstaneme-li nyní u motorického aspektu- o více či méně složité řetězce pohybových reakcí, jejichž prvky na sebe přesně navazují... Senzomotorické učení probíhá ve dvou etapách: 1. seznámení se s činností, která má být osvojena, a s podmínkami jejího efektivního vykonávání, 2. procvičování činnosti, a to jednak v celku, jednak určitých náročných složek zvlášť. V nácviku činnosti se uplatňuje zpětná vazba (vlastní kontrola výsledků činnosti) a vedení trenéra, učitele. Senzomotorické dovednosti se pak rozvíjejí tak, že pohyby se stávají přesnější, koordinovanější, spojují se v celky, rytmizují se, případně automatizují, zdokonaluje se vnímání situace, v níž se činnost uplatňuje a nacvičuje... Podle J. Čápa je postup osvojování senzomotorických dovedností následující: 1. Spojování jednotlivých pohybů v celky, 2. Odstraňování zbytečných pohybů a nepřiměřených svalových kontrakcí, 3. Standardizace pohybů, 4. Zdokonalování časových charakteristik pohybů. Podle uvedeného autora se má na začátku osvojování činnosti klást důraz spíše na přesnost pohybů než na jejich rychlost. V senzomotorickém učení se neustavují jen nové pohybové struktury, ale dochází i ke změnám v senzorce. Podle J. Čápa jsou to zejména tyto změny: 1. Zvyšování čivosti, 2. Znalost signálů, 3. Zdokonalování percepce celků, 4. Vznik speciálních forem komplexního vnímání, 5. Osvojování a zdokonalování způsobu kontroly senzoryckých klíčů, 6. Změny v úloze jednotlivých analyzátorů. Obecně vzato jde o postupné zdokonalování vnímání pole předmětné činnosti, o komplexní a současně diskriminativní percepci (Nakonečný, 1995, s. 329-330).

Při praktickém vyučování učitel nejprve seznamuje žáky s motorickou činností, již se mají naučit. Za pomoci demonstrace a instruktáže předvádí žákům danou činnost, vysvětluje pracovní postup, upozorňuje na možná úskalí a chyby, které mohou nastat v průběhu činnosti. Na základě složitosti je demonstrace učitelem provedena v celku, nebo

postupně v následných krocích. Žáci napodobují činnost učitele, opakovaně ji procvičují. Učitel využívá zpětné vazby k nápravě případných chyb v provedení činnosti žáky, pokud je třeba, opakuje demonstraci a instruktáž činnosti. Opakovaným procvičováním dochází k upevnění nových motorických návyků, žáci jsou postupně schopni provádět danou motorickou činnost samostatně, standardizují se jejich pohyby, danou činnost jsou schopni provádět ve stále kratším čase, při zachování kvality provedení.

V průběhu studia, v rámci praktického vyučování, žáci základní pracovní postupy nacvičují opakovaně a dostatečně dlouho. Je tedy předpokladem, že se upevnění a zdokonalení požadovaných dovedností postupně projeví při jejich samostatném plnění zadaných pracovních úkolů.

2.3 Organizační formy praktického vyučování

Různé lidské činnosti, zejména řemeslné, mají tendenci dospět po mnoha opakováních k stabilním algoritmickým postupům, které sice na jedné straně pracovníka osvobozují od zbytečného napětí a kontrolování průběhu pracovní činnosti, ale na druhé straně petrifikují osvědčený postup a jsou překážkou při jeho změně a inovaci. To zajisté platí i pro některé aktivity pedagogické, o nichž lze obecně konstatovat, že mechanicky opakované, nediferencovaně používané metodické postupy vedou k umrtvení veškeré výchovně-vzdělávací práce (Maňák, Švec, 2003, s. 50).

Metody výuky volené učitelem při praktickém vyučování jsou významně propojeny s organizačními formami vyučování. Při výuce dochází i ke vzájemnému prolínání organizačních forem vyučování v závislosti na konkrétních pedagogických situacích, na povaze praktických činností žáků a na jejich individuálních schopnostech.

Frontální vyučování v systému vyučovacích hodin

V systému rozmanitých organizačních forem, jichž se při vyučování v reálné školní praxi využívá, má stále významné místo frontální (hromadné) vyučování v systému vyučovacích hodin. Trvalá didaktická funkčnost této organizační formy se zdůvodňuje významnými aspekty pedagogickými, didaktickými, psychologickými, sociálními i ekonomickými.

- Učitel pracuje s vymezenou skupinou žáků (celou třídou) **plánovitě, soustavně a v určitém čase** (v souladu s rozvrhem hodin).
- Každá vyučovací hodina má svůj **dílčí didaktický cíl**, podmíněný pořadím v tematickém celku. Může navazovat i na jiné organizační formy vyučování a podle potřeby se s nimi prolínat.
- Při vyučování ve vyučovacích hodinách jsou procesy vzájemného působení a komunikace založeny na **osobním kontaktu se třídou**. Dochází k různorodému, přímému i nepřímému vzájemnému působení učitele a stálé skupiny žáků (tříd),(Skalková, 2007, s. 221).

Poměrná stálost pedagogického vedení umožňuje, že učitel poznává žáky, úroveň jejich vývoje i jejich specifické zvláštnosti. Má **možnost uplatňovat individuální přístup k jednotlivým žákům**. Zároveň se i žáci poznávají navzájem, rozvíjejí se sociální vztahy mezi nimi. Vytvářejí se tak předpoklady pro vznik kladné emocionální atmosféry při vyučování, pro vzájemnou kooperaci a spolupráci žáků (Skalková, 2007, s. 221).

Individualizace a diferenciací v procesu vyučování

Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Neznamená, že všichni zpracovávají individuálně tutéž úlohu. Je tak těsně spjata s problematikou **diferenciací žáků**. Jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Od každého žáka se žádá zvláštní námaha, jíž je schopen a jež je mu přiměřená (Skalková, 2007, s. 229).

Ph. Meirieu (1998) formuluje **myšlenku dynamické diferenciací**. Vychází z obecně přijatého poznatku, že žáci se neučí stejně ani tehdy, jestliže se zaměstnávají stejnou látkou za stejného postupu učitele. Působí zde faktory sociologické, hlediska kognitivní i emocionální. Jejich učení ovlivňuje řada činitelů, z nichž mnohé učitel nemůže poznat. Proto nelze s jistotou volit jediné optimální řešení. Učitel užívá aproximativně určité postupy a na základě jejich výsledků znovu promýšlí svou volbu. Tím stabilizuje pozitivní momenty společné práce se žákem a zbavuje se negativních (Skalková, 2007, s. 232).

Diferencovaný přístup v běžné didaktické práci proto předpokládá pestrost, dynamičnost a otevřenost práce učitele. Neabsolutizuje žádnou metodu nebo prostředek vyučování, neboť nejen hromadné vyučování, ale i jednostranně používaná samostatná práce nebo skupinové činnosti mohou působit negativně na některé žáky (např. na žáky ze znevýhodněného prostředí). Dynamická diferenciací vytváří různé situace pro tvořivou a samostatnou činnost žáků. Organizuje tuto činnost kolem určitého cíle, kdy každý dělá něco jiného. Tyto cíle žáci přijímají za své. Vytvářejí si individuální plán a odpovídají za jeho plnění. Výsledky jsou hodnoceny (i na základě sebehodnocení žáků) vzhledem k cíli (Skalková, 2007, s. 232).

2.4 Žáci SOU - diverzita

Zaměříme-li se na metody výuky při praktickém vyučování, je třeba si uvědomit, jaká skupina žáků je objektem pedagogického působení. V tomto bodě je, myslím, dobré malé ohlédnutí do historie.

Svou roli zde hrají politické, sociální i ekonomické vlivy. Situace před rokem 1989 v oblasti středního odborného vzdělávání byla značně rozdílná, než je dnes. Průmyslová výroba ve státních podnicích byla zaměřena na vysokou produkci. Obchod byl zcela řízen státem. KSČ, jako vládnoucí strana, určovala politické a ekonomické směřování země k tzv. východnímu bloku. Vysokoškolské vzdělání bylo dostupné elitě a „soudruhům loajálním režimu“, podobně ani úplné střední vzdělání s maturitou nebylo zcela dostupné všem. Do továren a výrobních podniků bylo třeba zajistit dostatek dělnických profesí. Odborná praxe na středních odborných učilištích probíhala přímo v daných státních podnicích, příprava žáků-učňů se tak konkrétně zaměřovala na danou dělnickou profesi. Absolventi učňovských oborů v podstatě hned po ukončení studia nastoupili do výrobního podniku, pro který „se učili“.

Po roce 1989 se situace, společně s vývojem politiky a ekonomiky u nás, začala měnit. Řada výrobních podniků postupně zanikla, nebo přešla do soukromého vlastnictví a změnila své výrobní zaměření. Změny zákonitě nastaly i v poptávce na trhu práce. O některé dělnické profese se značně snížil zájem, zvýšila se poptávka po oborech v oblasti služeb a začal být zájem o tzv. rekvalifikace. V oblasti vzdělávání se objevily nové typy škol –

soukromé a církevní školy a víceletá gymnázia, vznikly nové obory vzdělávání. Vzdělávací politika se zaměřila na dostupnost co nejvyššího vzdělání pro všechny.

V roce 2001 byly transformační změny dány dokumentem Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha). Obsahuje cíle a dlouhodobé zaměření vývoje vzdělávací politiky na období 5 až 10 let. Vždy po dvou letech pak MŠMT vydává aktualizaci dalších strategií a opatření k rozvoji vzdělávání v ČR pod názvem Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy. Zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) pak upravuje podmínky pro poskytování vzdělávání a další vývoj celého vzdělávacího systému.

V roce 2007 došlo k tzv. optimalizaci sítě středních škol, která reagovala na demografický vývoj a na trh práce. Došlo tak k úpravě nabídky oborů středního odborného vzdělání, a to hlavně k jejich redukcí. Z původního počtu 823 na cca 220 oborů.

Demografický vývoj, ekonomický a hlavně společenský trend vedli k tomu, že řada středních škol zrušila přijímací zkoušky (ke kterým se dnes opět pomalu vracíme) a žáky přijímala na základě studijních výsledků ze ZŠ. Také změny v systému financování vzdělávání a škol vedly k tzv. „boji o žáka“, hlavně, aby byly početně ročníky naplněny.

Vlivem těchto i dalších tendencí postupně došlo ke snížení prestiže vzdělání v oborech s výučním listem. Tento typ vzdělání je hlavně rodiči často chápán jako poslední možná volba. Mezi zájemci o obory vzdělání SOU tak převažují absolventi ZŠ studijně neúspěšní a žáci s některým typem handicapu.

2.4.1 Diverzita žáků SOU

Jak již bylo výše řečeno, mezi žáky SOU patří převážně ti, kteří nejsou studijně úspěšní a to z různých důvodů. Nejčastějšími příčinami je zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění nebo sociální znevýhodnění žáka. Vzdělávání těchto žáků upravuje zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a na legislativní úrovni zmiňuje *speciální vzdělávací potřeby*. Další úpravou pak byla Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími

potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tuto vyhlášku v současné době nahradila Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ze dne 21. 1. 2016.

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni **žáci se zdravotním postižením** – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, **žáci se zdravotním znevýhodněním** – zdravotně oslabení, s dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování, a **žáci se sociálním znevýhodněním** – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i okruh **žáků nadaných a mimořádně nadaných** (Bartoňová, 2007, s. 104).

V oblasti vzdělávání se dnes již běžně setkáváme s pojmy *diverzita*, *integrace* a *inkluzie*.

Diverzitu chápeme jako různorodost, rozmanitost, rozdílnost nebo odlišnost, tedy individualitu žáků.

Integrace a *inkluzie* prosazují právo člověka na rovnocenné a rovnoprávné vzdělávání, a to při zapojení do hlavního vzdělávacího proudu, bez ohledu na stupeň postižení a na začlenění a podílení se jedince na životě kulturní společnosti bez rozdílu.

Je třeba si uvědomit, že v historických kontextech nebylo vzdělávání jedinců odlišných – postižených běžným jevem. Postižení byli ze vzdělávání ve veřejném školství zpočátku vylučováni, jejich postižení vedlo k jejich sociální segregaci. Až v 17. století a hlavně v 18. – 19. století se začali handicapovaným věnovat někteří učitelé, duchovní a lékaři. Postupně, díky iniciativám jednotlivců, začalo docházet k zakládání ústavů, speciálních zařízení a škol. Až ve 20. století, s rozvojem speciálních škol a jejich postupným přebíráním státem do správy, se speciální školství stalo subsystemem veřejného školského systému. Ve speciálních školách byli žáci za speciálně pedagogické podpory připravováni pro společenskou integraci. Objevila se však i kritika, že vzdělávání ve speciálních školách

naopak zesiluje diskriminaci a stigmatizaci žáků. Pro dospělého jedince s handicapem je vždy důležitá společenská integrace, být platným členem společnosti. Realizování speciálních podpůrných opatření v rámci konceptu inkluze mají vést k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a školských zařízení.

2.4.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci s tělesným postižením

Edukace žáků s tělesným postižením má svá specifika, která se odvíjejí od jejich somatických a psychických zvláštností. Žák s tělesným postižením je omezen ve svých pohybových schopnostech následkem poškození nosného nebo pohybového ústrojí či jiného organického poškození. Pohybovou vadou, se kterou se můžeme setkat v dětském věku nejčastěji, je dětská mozková obrna. Tělesné poškození má vliv na celou osobnost jedince. Z psychologického hlediska nejvíce působí omezená hybnost a tělesná odlišnost. Sociální dimenze tělesného postižení je závislá na postojích společnosti, k níž jedinec se somatickým postižením patří. Tělesné postižení omezuje ve větší či menší míře pohyb, v nejtěžších případech vede až k celkové nehybnosti. Je třeba respektovat jejich potíže se sebeobsluhou, problémy komunikační a společenské a obtíže s pohybem a dopravou (Bartoňová, 2007, s. 105).

Žáci se zrakovým postižením a těžkým zrakovým postižením

Dělení osob se zrakovým postižením se děje dle různých kritérií. Pro edukační proces je však nejdůležitějším kritériem dělení žáků se zrakovým postižením podle stupně zrakové vady. Specifickým problémem zrakově postižených je vysoká míra informačního deficitu, komplikace v prostorové orientaci a v bezpečnosti pohybu, značné problémy v sebeobsluze a v samostatnosti při zařizování si věcí a vystupování na veřejnosti. Komplikace v řadě případů způsobuje i značný nepoměr mezi rozumovými a smyslovými schopnostmi. Velkým problémem je i dosažení rovnováhy mezi používáním zbytků zraku vidění a kompenzací zraku. V neposlední řadě je to i dost variabilní míra závislosti na pomoci druhých osob, technických pomůckách a citlivost na změny a úpravy v prostředí (Bartoňová, 2007, s. 107).

Žáci se sluchovým postižením

Vzdělávání dětí se sluchovým postižením předpokládá společný jazyk pro oba rodiče a dítě. Základním rysem socializace neslyšících dětí je vhodný jazyk pro rodiče ke snadnému dorozumění ve všech činnostech, které rodiče ostatních dětí pokládají za samozřejmé. Z výzkumu je známo, že neslyšící děti neslyšících rodičů mají daleko menší problémy v dospělosti. Pro více než 90% neslyšících dětí slyšících rodičů je situace odlišná. Jejich dítě je často první neslyšící osobou v jejich okolí. Rodiče tak postrádají komunikační dovednosti a zkušenosti k zajištění optimálního intelektového rozvoje dítěte. Dobrý systematický intervenční program, kterého se může rodina aktivně zúčastnit, je rozhodující pro budoucí úspěch. Při vzdělávání těžce sluchově postižených žáků je nutné respektovat jejich právo na volbu jazyka komunikace, tudíž i jazyka vzdělávacího. Pro mnohé neslyšící je tímto jazykem jazyk vizuálně motorický – znaková řeč. Další cestou podporující komunikaci by mohly být znaky doprovázející hláskovou řeč a znaková řeč (Bartoňová, 2007, s. 108-109).

Žáci s poruchami komunikačních schopností

Edukací žáků s narušenou komunikační schopností se zabývá obor logopedie. V současné logopedii probíhají výzkumná šetření komunikační schopnosti a narušené komunikační schopnosti v celé její šíři. V logopedii jde o změnu paradigmatu, neboť holistický přístup pojímá člověka s narušenou komunikační schopností celostně, ne pouze jeho narušení, ale jako osobou se speciálními potřebami, s jeho životním prostředím, hovoří se o tzv. ekologickém pojetí. V průběhu vývoje se postupně přecházelo od termínu *porucha řeči, vada řeči*, jak jsou užívány v naší klasické logopedické literatuře např. Sovákem, k zastřešujícímu termínu *narušená komunikační schopnost*, která zahrnuje i termín *vada*, *porucha řeči* a výstižně vyjadřuje změnu základního trendu logopedie směrem k holistickému pojetí.

V procesu vzdělávání se žák seznamuje se základními prostředky účinné komunikace, naučí se srozumitelně vyjadřovat v ústním i písemném projevu, chápat smysl sdělení a jeho podstatu, zvládat komunikaci v projevech mluvených, psaných i neverbálních. Komunikace by měla představovat jednu z klíčových kompetencí základního vzdělávání (Bartoňová, 2007, s. 110-111).

Žáci se specifickými poruchami učení

Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (jednu ze skupiny tvoří žáci se specifickými poruchami učení) a jejich podpora při vzdělávání získává v posledních desetiletích v naší společnosti zaslouženou pozornost. Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch, mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popř. jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné. Pro žáky s těmito poruchami a pro jejich rodiče však znamenají velkou překážku na vzdělávací cestě (Bartoňová, 2007, s. 159).

Lehká mozková dysfunkce (LMD) – nejčastější z etiologických faktorů

Patří sem diagnostické kategorie poruch pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADDnohH nebo ADD).

Projevy v chování: impulzivita, slabá „pracovní“ paměť, dys-organizace, hyperaktivita, nepozornost, obtíže při zpracování verbálních informací, poruchy chování. Vycházíme-li z obecné definice specifických poruch učení, můžeme definovat tyto specifické poruchy učení:

- dyslexie – specifická porucha čtení
- dysgrafie – specifická porucha psaní
- dysortografie – specifická porucha pravopisu
- dyskalkulie – specifická porucha počítání
- dyspinxie – postihuje oblast kreslení
- dysmúzie – porucha hudebnosti
- dyspraxie – je porucha schopnosti vykonávat složité úkony (Bartoňová, 2007, s. 169).

Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je třeba volit speciálně-pedagogické postupy a způsoby práce v průběhu vyučování, snížení počtu žáků ve třídě, individuální přístup k jednotlivým žákům, vzájemnou komunikaci školy a rodiny, přizpůsobení hodnocení a klasifikace s ohledem na charakteristiku poruchy, v případě nutnosti vytvoření IVP.

Žáci s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají podle základního RVP s přílohou upřesňující jejich vzdělávání. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou vzdělávání podle samostatného Rámcového vzdělávacího programu. Vzdělávání těchto žáků je zaměřeno na rozvíjení rozumových schopností, osvojování přiměřených poznatků, vypěstování návyků sebeobsluhy, vytváření dovedností používat předměty denní potřeby a jednoduchých pracovních činností, rozvíjení duševních a tělesných schopností s ohledem na individuální zvláštnosti žáků.

Žáci se sociálním znevýhodněním

Do okruhu žáků se sociálním znevýhodněním se řadí žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých, u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace, především azylanti (Bartoňová, 2007, s. 117).

Velké problémy při vzdělávání těchto žáků vznikají na základě jazykové odlišnosti, hlubokém ovlivnění jejich rodinami a kulturními vzorci, odlišných hodnotových stupnic, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání apod.

2.5 Praktické vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je součástí zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon). Zákon vymezuje *speciální vzdělávací potřeby*, spolupráci školy a školského poradenského zařízení, zakotvuje bezplatné vzdělávání s využitím speciálních kompenzačních pomůcek, zřizování tříd, oddělení nebo studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy a možnost zřízení funkce asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Další úpravu vzdělávání těchto žáků prováděla Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vymezovala typy speciálních škol, individuální vzdělávací plán, formy a obsahy speciálního vzdělávání a to i s možnou integrací, zařazování žáků se zdravotním postižením do některé formy speciálního vzdělávání, hlavní činnosti asistenta

pedagoga a upravovala počty žáků ve třídách, odděleních a studijních skupinách. Podpůrná opatření při speciálním vzdělávání vyhláška pojímala spíše v obecné rovině a stanovení jejich rozsahu bylo závislé na stanovení diagnózy žáka v Pedagogicko-psychologické poradně (PPP) nebo Speciálně pedagogickém centru (SPC).

Vyhlášku č. 73/2005 Sb. ruší Vyhláška č. 27/2016 Sb. ze dne 21. 1. 2016. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jejím hlavním přínosem je úprava pojetí a rozsahu podpůrných opatření při speciálním vzdělávání. Podpůrná opatření jsou rozdělena do 5 stupňů i s výčtem rozsahu diagnóz a katalogem podpůrných opatření s nabídkou kompenzačních opatření při vzdělávání žáka. Dále jsou ve vyhlášce více vymezené kompetence a odpovědnost za koordinaci škol a poradenských zařízení, např. forma *případových konferencí*, které mohou doporučit kompenzační pomůcky potřebné při vzdělávání žáka. První stupeň podpůrných opatření je pak více zaměřen na kompetenci školy, která využije kooperaci mezi učiteli a vytvoří plán pedagogické podpory (PLPP) pro vzdělávání daného žáka.

2.5.1 Učitel praktického vyučování

Odbornou kvalifikaci učitele praktického vyučování upravuje Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů:

Učitel praktického vyučování získává odbornou kvalifikaci

a) **vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů středních škol nebo druhého stupně základní školy,

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo

3. studiem pedagogiky.

b) **vyšším odborným vzděláním** získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo

3. studiem pedagogiky.

c) **středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo

3. studiem pedagogiky.

Dále pak:

Učitel střední školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci vzděláním stanoveným pro učitele střední školy podle odstavců 1 až 5 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

2.5.2 Spolupráce učitel-učitel při praktickém vyučování

Jak už bylo zmíněno v jedné z předchozích kapitol, výuka praktického vyučování má jistá specifika, kterými se liší od vyučovacích hodin běžných předmětů.

Mezi největší rozdílnosti lze zařadit to, že výuka neprobíhá v běžných učebnách, ale naopak v dílnách a učebnách svým prostorovým uspořádáním a vybavením k této výuce uzpůsobených, žáci při výuce provádějí motorické činnosti zaměřené na zpracování určitého materiálu a výrobu jistých produktů za použití potřebného strojního vybavení a speciálním nástrojů a výuka probíhá v hodinových blocích v rozsahu 3 až 6 vyučovacích jednotek.

Týdenní časová dotace na praktické vyučování oborů středního odborného vzdělávání činí cca 18 vyučovacích jednotek. Pokud vezmeme v úvahu tento fakt a skutečnost, že plný pracovní úvazek učitele činí cca 21 hodin týdně, pak nás nepřekvapí, že poměrně často nastává situace, kdy se na praktickém vyučování jednoho ročníku podílí více učitelů. Obsahy a cíle předmětu jsou obsaženy ve školních dokumentech, kterými jsou RVP, ŠVP a tematický plán výuky. V případě, že se na výuce praktického vyučování podílí více učitelů, vstupují do spolupráce – kooperace při tvorbě tematického plánu (někdy již při tvorbě ŠVP).

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je povinností všech učitelů, kteří se na vzdělávání daného žáka podílejí, seznámit se s odbornou dokumentací vypracovanou některým ze školských poradenských zařízení (PPP, SPC) a s doporučenými podpůrnými opatřeními pro vzdělávání žáka. Vzdělávací a výchovné metody a strategie by pak měly být konzultovány se školním výchovným poradce, školním psychologem, případně se speciálním pedagogem. V případě dodržení těchto kritérií by tedy mělo být vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami sjednoceno a všemi učiteli přizpůsobeno žakovým možnostem, což je ideální stav.

Společné vyučování vyžaduje podle fází také procesy **team-teaching**. To je pro mnoho učitelů nezvyklé, a proto to může přispívat k určitému znejistění a rezervovanosti. Při team-teachingu spolupracují dvě nebo tři pedagogické síly s jednou výukovou skupinou (u nás je to např. práce se žáky s těžkým nebo souběžným postižením více vadami). Vedle společného plánování vyučování a přesné koordinace spolupráce ve třídě umožňuje team-teaching vyšší míru flexibility a organizaci vyučování. Současně se tím otvírají větší šance pro individualizaci a diferenciaci. V četných školských systémech s více postupnými

ročníky se rozšiřují úkoly kooperace většinou ne všechny učitele příslušného ročníku nebo stupně. Takové procesy vyžadují podle zkušenosti především čas, protože se vyvíjejí nejen věcné aspekty, ale také aspekty vztahu této nové komunikační situace. Jestliže začnou učitelé se spoluprací v týmu (fáze 1 forming), vztaženou na konkrétní úkol, pak se neznárodně nevyhnou konfliktům (fáze 2 storming). V procesu další spolupráce však zpravidla dochází ke společné interpretaci stanovených úkolů, která umožňuje určitou diferenciaci rolí a rozdělení úkolů (fáze 3 norming). Konečně je tým schopný samostatně začít řešit společný úkol ve strukturované podobě a konflikty z toho plynoucí (fáze 4 performing)(Bartoňová, 2007, s. 31).

Ve výuce hrají svou roli i další faktory jako jsou osobnost učitele a jeho výchovný styl, ostatní žáci ve třídě nebo skupině, klima třídy, náročnost tematického celku apod. Při dělení bloků výuky praktického vyučování mezi více učitelů je pak kooperace velmi důležitá nejen pro plnění cílů vzdělávání daných tematickým plánem, ale hlavně v přístupech učitelů k výchovným a vzdělávacím potřebám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud je výuka uskutečňována ve skupině (třídě), kde je více těchto žáků a každý má jinou diagnózu, bývá dodržování jednotných výchovných a vzdělávacích přístupů pro učitele velmi náročná. S větším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě nebo skupině je spojeno také celkové klima třídy (skupiny). Projevy handicapů jednotlivých žáků se od sebe mohou výrazně lišit v oblasti např. kognitivní, psychické, motorické, emocionální, ale i ve stupni potřebných podpůrných opatření.

Z vlastní praxe vím, že pokud se na výuce praktického vyučování jedné třídy podílí více učitelů, není kooperace příliš jednoduchá. Při výuce motorických činností se u učitelů značně projevují vlivy osobní praxe v oboru, oblíbenost některých postupů a technik, někdy i neúplná znalost postupů složitějších atd. Na základě těchto skutečností pak většinou dojde k tomu, že se učitelé mezi sebou dohodnou, na kterých tematických zadáních budou se žáky pracovat tak, aby si vzájemně do vyučovaných technologických postupů nezasahovali. Tak vznikají situace, kdy žáci souběžně pracují na více produktech, v každém bloku výuky na jiném.

Osobnost učitele a jeho výchovně vzdělávací styl se poměrně zásadně odráží na volbě výukových metod. Každý učitel preferuje jiné metody než jeho kolega. Při praktickém vyučování je důležitá zpětná vazba, a to jak v oblasti kognitivní, tak senzomotorické. Při

liberálním přístupem učitele snadno dochází k tomu, že si žáci upevňují chybné postupy a pracovní návyky, což se projevuje na kvalitě výsledků žákovských prací. Autoritativní vedení potlačuje např. kreativitu a motivaci k seberealizaci, žáci mohou ztrácet zájem o studovaný obor. Učitel praktického vyučování by měl se žáky demokraticky spolupracovat, dbát na zpětnou vazbu z jejich strany, pomoci jim konstruovat jejich poznání a dovednosti a dosáhnout co nejvyšší úrovně jejich rozvoje.

Náročnost vzdělávání některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může vést až k neoblíbenosti žáka učitelem. V takových případech je kooperace v individuálním přístupu při vzdělávání žáka obzvláště složitá.

2.5.3 Spolupráce učitel-asistent při praktickém vyučování

Vedle jiných podpůrných opatření doporučených pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří i zřizování funkce asistenta pedagoga.

Podle Zákona č. 561/2004 Sb. ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

Odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga stanovuje Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících:

Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo speciální pedagogiku,

- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. řadí asistenta pedagoga mezi podpůrná opatření a jeho činnost vymezuje takto:

(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

(3) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou

- a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
- b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- e) další činnosti uvedené v jiném právním předpise 1).

(4) Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší.

Pro učitele praktického vyučování je „nejvyšším cílem“ to, aby si žáci osvojili znalosti a dovednosti v oboru v takovém rozsahu, který jim umožní plnou samostatnost při zvládnutí odborných motorických činností v praxi. Spolupráce s asistentem pedagoga při praktické výuce proto hraje značnou roli. Asistent by se měl dostatečně obeznámit s diagnostikou žáků ve třídě a s jejich handicapem. Učitel by měl asistenta seznámit s plánovaným průběhem výuky, se svými záměry přístupu k výběru metod výuky u jednotlivých žáků a stanovit míru podpory ze strany asistenta pro dané žáky s přihlédnutím na dosažení potřebné samostatnosti při plnění zadaných úkolů. Při výuce žáků tělesně postižených jsou často využívány kompenzační nebo speciálně upravené pomůcky a nástroje, které se žák musí naučit správně používat, aby svůj handicap eliminovat nebo alespoň částečně kompenzoval a při tom byl schopen plnit úkoly samostatně.

Důležitá je **komunikace** mezi učitelem a asistentem pedagoga, učitelem a žákem a asistentem a žákem. Je třeba si uvědomit, že mluvíme o žácích, kteří jsou v adolescentním

věku. Specifika tohoto vývojového období a jejich kombinace s handicapem žáka mohou komunikaci značně komplikovat. Hlavní příčiny tělesného postižení jsou spojeny s prenatálním a perinatálním obdobím vývoje lidského jedince. V průběhu svého dalšího vývoje se takový jedinec naučí svůj handicap přijímat, začne si uvědomovat svá omezení a možnosti, vyvine si kompenzační strategie pro eliminování „nedostatečnosti“, ať už za pomoci rodiny a speciálního vzdělávacího školského zařízení, nebo získáváním vlastních zkušeností a dovedností. Rozsah schopnosti „žít s handicapem“ je ovlivněn také osobností jedince. Při praktickém vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se můžeme běžně setkat se třemi základními situacemi

- **žák zvládá svůj handicap**, je samostatný, má své vlastní kompenzační strategie, zná a umí používat kompenzační pomůcky a nástroje, je schopen upravit si motorickou činnost a pracovní postupy tak, aby je samostatně zvládal – pomoc asistenta pedagoga nevyžaduje a nevyhledává,
- **žák zvládá svůj handicap částečně**, snaží se motorické činnosti provádět samostatně, zná a umí používat kompenzační pomůcky, pro některé činnosti je třeba speciálně upravených pomůcek a nástrojů, z podstaty handicapu je u některých motorických činností a pracovních postupů nutná dopomoc ze strany asistenta pedagoga, většinu činností však žák zvládá samostatně, opakovaným nácvikem se dovednosti žáka fixují a automatizují, při provádění některých motorických činností postupně mizí nutnost podpory ze strany asistenta pedagoga nebo učitele,
- **žák svůj handicap spíše nezvládá**, samostatnost provádění motorických činností je omezena pouze na jednotlivé kroky postupu, při zvládání pracovních postupů je nutná neustálá kontrola ze strany asistenta pedagoga nebo učitele, žák mívá problémy při výběru správných pomůcek a nástrojů, často sám vyžaduje pomoc asistenta pedagoga nebo učitele.

Komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga je založena na diagnostice žáka/žáků. Učitel dohlíží a případně koriguje činnost asistenta. Pro nastavení rozsahu podpory žáka ze strany asistenta je často, jako výchozí, rozhovor mezi všemi účastníky situace, tedy učitelem, asistentem a žákem. Po zadání úkolu se žák samostatně pokusí

promyslet pracovní postup, zhodnotit své možnosti samostatného zvládnutí motorických činností a stanovit ty, u kterých bude vyžadovat pomoc a podporu asistenta.

Asistent pedagoga se při své práci setkává nejen s jedním konkrétním žákem, ale rozsah jeho činnosti může zahrnovat podporu pro více žáků ve třídě. Speciální vzdělávací potřeby žáků mohou být rozdílné a asistent se tak dostává do situace různosti v poskytování podpory jednotlivým žákům. V případě některých typů handicapů pak čelí např. emoční a psychické labilitě žáka, neochotě spolupracovat, odmítání pomoci a neochotě komunikovat ze strany žáka.

Práce asistenta pedagoga je spojena také s určitou mírou psychické zátěže. Asistent s žákem/žákou tráví nejen čas přímé výuky, ale také čas mezi vyučovacími jednotkami apod. Při výuce hodinového bloku praktického vyučování komunikace mezi asistentem a žákem/žákou nebývá striktně držena pouze v rovinách výuky. Při práci žáci často hovoří třeba o rodinné situaci, o svých osobních problémech, chtějí znát názor druhého na určitý problém apod. Takové rozhovory mohou mít vliv na hodnocení osobnosti žáka ze strany asistenta (i učitele). Emocionalita takových situací by však neměla ovlivnit práci asistenta v rozsahu poskytované podpory při vzdělávání žáka/žákou formou nadměrné pomoci při plnění zadaných úkolů, nebo naopak nezájmem či antipatií a tedy nedostatečnou podporou.

2.5.4 Pedagogické situace při praktickém vyučování

Průběh každého vyučování je vlastně sledem jednotlivých pedagogických situací, které na sebe vzájemně navazují, jedna přechází v druhou, mohou se vzájemně překrývat, ovlivňovat. Každou z těchto situací charakterizuje určitá struktura a dynamika. Strukturu pedagogických situací tvoří činitelé ve vzájemných vztazích a vzájemném působení. Subjektem pedagogické situace bývá učitel, který je tvůrcem a korektorem pedagogických situací. V tradiční škole má dominantní postavení, ve školách alternativních je spíše partnerem žáků. Důležitými jsou učiteli subjektivní předpoklady k efektivní pedagogické činnosti a pedagogickému chování. Objektem pedagogických situací bývá žák/žáci a jako aktivní partner učitele se podílí na vzniku a průběhu situace. Činnost aktérů pedagogických situací je značnou měrou určena jejich sociálními rolami – rolami učitelů a žáků (Langová a kol., 1992, s. 8).

Dynamika pedagogických situací je tvořena jejich vnitřním a vnějším vývojem. Vnitřní vývoj je dán dějem situace. Je událostí, která má svůj počátek, průběh a konec, je proměnlivá a prodělává svůj určitý vývoj. Vyvíjí se postupně nebo náhlým zvratem, její vývoj se urychluje nebo zpomaluje. Hlavní dynamizující silou jsou rozpory mezi jednotlivými činiteli situace, např. mezi potřebami učitele a žáků, mezi zvoleným postupem a sledovaným cílem a vztahy situace k situacím minulým i budoucím. Tím se situace dostává na svou vyšší vývojovou úroveň (Langová a kol., 1992, s. 9).

Se zvládnutím a řešením pedagogických situací souvisí sociální chování, které se projevuje v pedagogické komunikaci a ve vztahu učitel-žák/žáci, chápání sociálních rolí a pozic a s interpersonálním chováním. S učitelovou osobností je spojena i atmosféra pedagogických situací. Učitel působí na žáky komplexně. Účinnost pedagogického ovlivňování učitele není pouze funkcí vlastností osobnosti, ale i jeho věku, pohlaví, jeho odborných a pedagogicko-psychologických, sociologických, filozofických a všeobecně kulturních znalostí, profesionálních dovedností, jeho životní a pedagogické orientace, psychických a fyzických stavů a sociálního kontextu jeho práce (Langová a kol., 1992, s. 17).

Praktické vyučování probíhá v blocích vyučovacích jednotek a je zaměřeno na vytváření žádoucích znalostí a formování motorických dovedností žáků. V prostorách učeben/dílen se žáci pohybují s ohledem na vyučovanou činnost, využívají potřebný pracovní prostor, pracují se speciálními pomůckami, nástroji a případně strojním zařízením. Realizace výuky vyžaduje dodržování předpisů BOZP a PO ze strany učitele i žáků, aby se předcházelo nebezpečným situacím a úrazům. S bezpečnostními předpisy bývají žáci seznámeni v úvodní hodině každého ročníku, ve kterém praktické vyučování probíhá, případně i během výuky, pokud to situace vyžaduje. Svým osobním příkladem učitel posiluje zodpovědné chování žáků a tím může předcházet nežádoucím pedagogickým situacím.

Při výuce je důležité, aby si učitel všiml komunikace mezi žáky, a to i takové, která se netýká přímo plnění zadaných úkolů. Při práci v učebnách/dílnách často panuje volnější způsob vyučování, než je tomu při výuce jiných předmětů. Žáci nedodržují pevný zasedací pořádek, prostor učebny/dílny využívají podle typu prováděné motorické činnosti, využívají různých strojních zařízení apod. Jiné proto bývá i klima ve třídě. Rozhovory mezi žáky se zaměřují na dění ve škole, na zájmy a záliby, ale také na starosti a osobní problémy. Takové rozhovory a diskuze mohou být velmi prospěšné pro vývoj sociálních vztahů žáků, pro

učitele pak mohou být cenným přínosem informací, které přispějí k celistvější pedagogické diagnostice jednotlivých žáků. Je však úkolem učitele, aby témata a průběh takové komunikace sledoval a korigoval a dokázal zabránit hádkám, rozporům a náročným pedagogickým situacím, které v takových případech mohou nastat. Osobnostní projevy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být spojeny s psychickou labilitou a s neadekvátními reakcemi na některé situace.

Vznik a průběh některých pedagogických situací přímo ovlivňuje i osobnost asistenta pedagoga. Asistent často působí jako jakýsi „most“ mezi učitelem a žákem, pokud k němu žák získá větší osobní důvěru než k učiteli. Může tak učiteli velmi pomoci při dosahování žádoucích výchovně vzdělávacích cílů u daného žáka. S některými problémy se žáci svým asistentům prostě svěří spíše než učiteli. V praxi bývá nejčastěji učitelem řešena pedagogická situace, kdy asistent až příliš pomáhá žákovi s plněním zadaných úkolů. Je pak na učiteli, aby asistentovi taktně a diplomaticky vysvětlil, že nadměrná pomoc je pro žáka nežádoucí a nevhodná, protože nevede k jeho vývoji k co největší samostatnosti, kterou bude v dospělosti potřebovat pro právoplatné zapojení se do společnosti. Výjimkou pak bývá situace opačná, kdy asistent pedagoga neplní řádně svou funkci a povinnosti s ní spojené.

Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při praktickém vyučování oborů vzdělání SOU vyžaduje od učitele znalosti a kompetence ve všech oblastech klíčových dovedností, které vedou ke splnění výchovně vzdělávacích cílů a ke zvládnutí všech pedagogických situací.

3 Empirická část

3.1 Cíle výzkumu

Výzkumná část práce se zaměřuje na ověření efektivity metod výuky, při vyučování motorických činností na oboru vzdělávání SOU, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě tohoto zaměření jsem stanovila **cíl výzkumu: Zjistit, které metody výuky vedou k dosažení cílů vzdělávání v oblasti motorických činností při praktickém vyučování s ohledem na individuální potřeby žáků.**

Výzkumné otázky:

- 1) Které metody výuky je možné využít pro všechny žáky ve třídě/studijní skupině při praktickém vyučování?**
- 2) Které metody výuky je možné využít pro dosažení cílů vzdělávání na základě individuálních potřeb žáků?**
- 3) Které metody výuky lze „doporučit“ pro žáky s určitým handicapem?**
- 4) Modifikují učitelé výukové metody podle individuálních potřeb žáků?**

3.2 Design výzkumu

Případová studie

Přestože případové studie jsou typické zejména pro etnografii, psychologii či sociologii, patří tato strategie také k stále frekventovanějším postupům v pedagogickém výzkumu. Obvyklé jsou zejména při hledání odpovědí na otázky, jak a za jakých podmínek efektivně pracují vzdělávací zařízení nebo proč dochází k určitým pedagogickým jevům a jaké další dopady tyto fenomény způsobují (Švaříček, 2007, s. 101).

Empirické šetření, v designu případové studie, bylo zaměřeno na skupinu 8 žáků jednoho ročníku, oboru vzdělávání SOU, se zaměřením na výrobu keramiky. Jednalo se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.3 Formy a metody výzkumu

Longitudinální výzkum

Vybraná skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla sledována v rozmezí 1. a 2. ročníku studia oboru vzdělávání. Výzkum byl rozdělen na tři základní etapy.

1. etapa byla provedena ve 2. pololetí prvního ročníku, 2. etapa v závěru prvního ročníku a 3. etapa ve druhém pololetí druhého ročníku. Předpokladem pro sledování skupiny bylo osvojení jedné ze základních vytvářecích technik při výrobě keramiky.

S ohledem na individuální potřeby žáků byly voleny takové metody výuky, aby jim umožnily splnění cílů vzdělávání při praktickém vyučování. Metody byly průběžně upravovány a doplňovány s ohledem na pedagogické situace. Cílem vzdělávání byly žákovské práce na úrovni užitných produktů. Žáci prokazovali úroveň svých motorických dovedností při zpracování keramického materiálu. V závěru každé etapy byly výsledky žákovských prací fotograficky zdokumentovány.

Pozorování

Pro pozorování v jednotlivých etapách výzkumu mělo důležitý význam i obecné souběžné pozorování výkonů žáků při praktickém vyučování v blocích výuky nezaměřených na výzkum. S ohledem na handicap jednotlivých žáků došlo v průběhu longitudinálního výzkumu k určitému vývoji schopností a dovedností v rámci vyrovnání se s handicapem spojených i s psychickým a fyzickým vývojem osobnosti. Svou úlohu sehrál i vývoj sociálních rolí v třídním kolektivu.

Při individuálním pozorování bylo sledováno pochopení a porozumění zadaným úkolům, samostatnost provádění technologických kroků a postupů, potřeba podpůrných opatření, nutnost opakování demonstrace a instruktáže po zadání úkolů, nutnost opakování základních vědomostí a dovedností po zadání úkolů a hlavně **nutnost použití dalších metod** pro dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Pozorování sledované skupiny bylo ovlivněno zásadními faktory:

- diverzitou žáků, jejich individuálními potřebami podpůrných opatření při vzdělávání,

- časem a prostorem (hodinové bloky výuky praktického vyučování, uspořádání pracovních míst v dílnách),
- zvyšováním náročnosti zadávaných úkolů.

Hodnocení výsledků žákovských prací

V jednotlivých etapách výzkumu měli žáci za úkol, pokud možno, samostatně pracovat s keramickým materiálem a zhotovit předmět užitné hodnoty. V první a druhé etapě jim byl předložen vzor již hotového keramického výrobku. Jejich úkolem bylo dodržení tvaru a velikosti. Ve třetí etapě si žáci sami navrhli tvar požadovaného výrobku, velikost byla určena zadaným výškovým rozmezím.

Jako výchozí technika vytváření byla ve všech případech zadána válečková technika pro stavbu nádob. S touto technikou se žáci seznamují v rámci výuky již na začátku prvního ročníku a dostatečně ji procvičují při blocích praktického vyučování. Jednotlivé etapy se od sebe lišily náročností tvaru a požadované povrchové úpravy výrobků s ohledem na znalosti a dovednosti žáků.

Průběžné hodnocení činností mělo vliv na volbu dalších metod a strategií s ohledem na individuální potřeby některých žáků. Převažovalo hodnocení slovní, konečné výsledky byly hodnoceny také známkou.

Výsledky žákovských prací byly na konci každé etapy fotograficky zdokumentovány (viz Přílohy).

Rozhovor

Metoda rozhovoru byla využita pro zjištění dat ke čtvrté výzkumné otázce, zaměřené na modifikování výukových metod. Osloveni byli učitelé praktického vyučování i z jiných oborů vzdělání, působící na naší škole.

3.4 Popis sledované skupiny respondentů

Pracuji na střední škole určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro přijetí žáků na naši školu je podstatná diagnostika poradenských školských zařízení (PPP nebo SPC). U sledované skupiny žáků/respondentů jsem byla třídní učitelkou a vyučovala jsem je v předmětu praktického vyučování. Při práci v dílnách jsem s nimi, mimo jiné, řešila jejich osobní problémy spojené se školním prostředím a osobním životem. I tyto zkušenosti mi pomohly v pedagogické diagnostice a následně při volbě výchovně vzdělávacích strategií u jednotlivých žáků.

Při výběru sledované skupiny respondentů jsem vycházela z těchto skutečností:

- žáci jedné třídy = shodné obsahy a cíle vzdělávání,
- věková jednotnost respondentů (při nástupu do oboru vzdělávání 16-18 let),
- stejné zadání psychomotorických činností v průběhu jednotlivých etap sledování.

Věková jednotnost respondentů sice vykazuje určitý rozptyl, ale je třeba si uvědomit, že se na oborech středního odborného vzdělávání často setkáváme s mnohem větším věkovým rozdílem mezi žáky (opakování ročníku, mezioborové přestupy, volba dalšího studijního oboru).

Tabulka 1: Sledování respondenti

Respondent	Základní diagnóza	Věk při zahájení výzkumu
žákyně C.	Zrakové postižení LO, ADD, podprůměrné rozumové a logické schopnosti	16
žákyně H.	Mentální anorexie, psychická labilita	17
žák T.	Stargardtova nemoc (zrakové postižení), SPU (dyslexie, dysortografie)	18
žákyně E.	Lehká mentální retardace, psychická labilita	16
žákyně K.	Podprůměrné rozumové a logické schopnosti, těžká kardiovaskulární vada	16
žák V.	Těžké zrakové postižení - praktická slepota, autismus.	17
žákyně D.	Azylant vietnamské národnosti, kulturní a jazykové znevýhodnění.	17
žákyně M.	Výrazná forma Aspergerova syndromu.	17

3.4.1 Žákyně C.

U žákyně bylo diagnostikováno postižení více vadami. Těžké zrakové postižení levého oka působí obtíže v oblasti vizuomotorické percepce, vede ke zhoršené stabilitě při chůzi a orientaci v prostoru. ADD se projevuje v neschopnosti dlouhodobě se soustředit a udržet pozornost, často se zdá, že neposlouchá, když na ni někdo mluví (denní snění). Pozornost je snadno odklonitelná vnějšími podněty. Při zvýšené dlouhodobé koncentraci na výkon dochází, i s přihlédnutím na zrakové postižení, ke snadné unavitelnosti, která se projevuje psychomotorickým neklidem, chaotickým jednáním, zapomětlivostí a sníženou schopností organizace činnosti. Jemná motorika je u žákyně dobře vyvinutá a při jednotlivých krocích motorických činností je většinou samostatná.

V kolektivu spolužáků a vrstevníků je komunikativní, někdy poněkud zbrklá v navazování sociálních kontaktů. Slabším spolužákům má snahu pomoci, někdy i přes to, že nechtějí. Během školního roku je ubytována na školním internátě, kde nemá žádné větší problémy v oblasti chování a komunikace.

Rodinné zázemí žákyně je velmi dobré, rodina je úplná. Rodiče se zajímají o její školní úspěšnost, pravidelně využívají možnosti konzultací s učiteli. Jsou vstřícní k jednání o možné úpravě studijních podmínek pro svou dceru na základě IVP, tak, aby byla schopna

dosáhnout výchovně vzdělávacích cílů. S mladším sourozencem, sestrou, řeší žákyně běžné sourozenecké problémy. Mladší sestra je bez postižení.

3.4.2 Žákyně H.

V roce 2013 byla u žákyně diagnostikována mentální anorexie, kdy byla hospitalizována a následně prošla psychoterapií. U dívky se projevuje snížené sebevědomí a sklony k depresi, při zátěži upadá do inhibice, někdy se obtížně vyrovnává s tlakem okolí. Jiné zdravotní problémy nemá. Je umělecky založená (foto, kresba, modelování) a psychomotoricky bez problémů. Při zpracování zadaných úkolů využívá své kreativity, vyžaduje odborné i estetické hodnocení své práce a dobře vnímá případná doporučení i kritiku.

V kolektivu spolužáků a vrstevníků se projevuje její snaha pomoci slabším. Se spolužáky se občas dostává do konfliktů svou snahou o co nejlepší školní výsledky a přesvědčováním, že jich dosáhnou, při dostatečné snaze, i oni. Klade důraz na co nejlepší výkon. Intelemem je na velmi dobré úrovni, většinu spolužáků svými výsledky převyšuje.

Diagnostika mentální anorexie souvisí nejspíše s úmrtím biologického otce. Po určité době se matka znovu provdala. S otčímem má žákyně velmi dobré vztahy, váží si toho, že se o rodinu stará, i když je pracovně silně vytížen. Z rozhovorů se žákyní vyplynulo, že má matka občas problémy s alkoholem. V rodině jsou další dva mladší sourozenci (sestra z prvního manželství, chlapec z druhého manželství), o které se musí poměrně často postarat, protože to matka nezvládá. Matku popisuje jako autoritativní, i když ne zcela vyrovnanou, osobnost. Občas si ztěžuje na trvalé napětí v rodinných vztazích. Rodiče se školou spolupracují pouze v případě již nastalých problémů, a to spíše otčím.

3.4.3 Žák T.

Hlavním žakovým handicapem je Stargardtova nemoc. Jedná se o autozomálně recesivní onemocnění sítnice, které neprogreduje v slepotu, udrží se v pásmu těžké slabozrakosti. Ačkoli je žák na velmi dobré úrovni intelektu (lepší průměr), se zrakovým postižením souvisí přetrvávající specifické poruchy učení (SPU), a to dyslexie a dysortografie. V souvislosti se zrakovým postižením má vyšší sklon k únavě. Snadno podléhá impulzivitě a mívá problémy s uznáváním autorit. Určitá progresse zrakového

postižení je patrna v použití kompenzačních pomůcek. Při nástupu do oboru používal pouze zvětšené tištěné texty, pro čtení pak lupu, při práci stačilo dobré nasvícení pracovní plochy. V současné době, se zhoršením zraku, přešel na práci s PC v celém rozsahu, kdy je nucen využívat hlasového výstupu, při učení využívá hlavně sluchu. Díky tomu, že zrak ztrácí postupně, naučil se využívat osobních strategií pro zakrytí handicapu.

V kolektivu spolužáků a vrstevníků je komunikativní, má sklon pomáhat slabším, i když v současné době už má sám občas problémy s orientací v prostoru. Je sportovně činný, reprezentuje školu i sportovní klub, což je u něj jedním z motivů, jak zvládnout svůj handicap.

Rodina je úplná, o rodičích však hovoří poměrně málo. Otec je odborný technik PC zabezpečení rychlovlaků, matka pracuje ve zdravotnickém zařízení pro těžce handicapované. Rodiče se školou komunikují minimálně, protože žák je plnoletý a veškeré osobní záležitosti (i jednání s úřady) si vyřizuje sám. Má starší sestru, která má už svou vlastní rodinu.

3.4.4 Žákyně E.

U žákyně byla diagnostikována lehká mentální retardace způsobená teratogenními vlivy v období prenatálního vývoje (alkohol a drogy u biologické matky). Postižení se projevuje hlavně v oblasti rozumových schopností – pouze krátkodobá paměť, obtíže s porozuměním textu, obtíže s pochopením kontextu, nechápe ironii a žert, má artikulační potíže (komolení slov), používá cizí slova, ačkoli nezná jejich pravý význam. Ve většině literárních předmětů bylo nutné upravit studijní podmínky pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů vypracováním IVP. Často nezvládá emoce spojené se sociálními vztahy mezi vrstevníky, poté jedná v afektu, je schopna fyzicky napadnout „protivníka“. Nižší sebevědomí se snaží zakrýt nápadnostmi v chování, snaží se na sebe upozornit. S ohledem na vývojové období adolescence se u ní projevuje zvýšená sexualita, kdy navazuje kontakty se staršími muži. V kolektivu spolužáků a vrstevníků se žákyně poměrně často dostává do konfliktů na základě špatného odhadu sociálních vztahů a nezvládnutí svých emocí.

V kolektivu spolužáků a vrstevníků se žákyně poměrně často dostává do konfliktů na základě špatného odhadu sociálních vztahů a nezvládnutí svých emocí.

V kojeneckém věku byla adoptována náhradní matkou. Po čase otec od rodiny odešel. Matka je velmi pečující a dceři věnuje většinu svého volného času, aby jí pomohla se zvládnutím učiva. Z rozhovorů s matkou je patrné, že rodinná situace není úplně jednoduchá, neboť v domácnosti žijí prarodiče a mladší dcera (bez postižení), o které se musí matka starat. Se školou matka spolupracuje, využívá všech možností konzultací a jednání k řešení nízké školní úspěšnosti dcery.

3.4.5 Žákyně K.

U žákyně K. se projevují výrazně podprůměrné rozumové schopnosti a podprůměrné logické myšlení. Požadované učivo se zvládá naučit do fáze memorování. V případě dedukce nebo analýzy učiva není schopna logického propojení jednotlivých celků do nového schématu a striktně se drží naučeného. Při samostatné činnosti se objevují chyby, vyplývající z nepochopení zadání. Při kognitivních i motorických činnostech vykazuje velmi pomalé pracovní tempo. Často je nutné opakovaně vysvětlit zadání úkolu. Žákyně je handicapována také těžkou kardiovaskulární vadou s etiologií v prenatálním období. Zdravotní postižení se projevuje snadnou unavitelností a možností jen velmi nízké fyzické námahy.

Ve skupině spolužáků a vrstevníků se žákyně chová tiše a klidně, přijímá spíše pasivní roli „pozorovatele“. Případnou pomoc spolužákům poskytne ochotně, ale spíše po vyzvání než z vlastní iniciativy.

Rodinné zázemí žákyně je poněkud problematické. Rodina není úplná, otec odešel od rodiny v období mladšího věku žákyně. Ve společné domácnosti žijí dva starší sourozenci – bratr, který má diagnostikováno lehké mentální postižení a sestra, která má již založenu vlastní rodinu, a dále pak mladší bratr z mimomanželského vztahu matky. Z rozhovorů se žákyní i s matkou nebylo zcela patrné, jestli se v domácnosti vyskytuje partner sestry nebo stávající partner matky. Rodina původně žila v Praze, ale z důvodů sociálních (hlavně finančních) byla nucena přestěhovat se mimo Prahu. Při hovorech se žákyní vyplynulo, že rodina žije v poněkud stísněných poměrech, ztěžovala si na nedostatek soukromí a pracovního místa pro studium. Matka ztíženou situaci rodiny připouští, ale doznává, že momentálně není schopna ji z finančních důvodů lépe řešit. O dceru a její studijní výsledky jeví zájem, v případě nutnosti sama projevuje zájem o jednání se školou.

3.4.6 Žák V.

Žák V. má těžké zrakové postižení perinatálního původu (předčasný porod-umístění do inkubátoru) v pásmu praktické slepoty. Při vzdělávání používá audio pomůcky a PC s hlasovým výstupem, ovládá písemný záznam v bodovém písmu z Pichtova stroje, který však v současné době spíše nevyužívá. Při pohybu ve známém prostoru je po nácviku schopen samostatného pohybu, v neznámém prostoru pak pouze s bílou holí a asistentem. Dalším handicapem žáka je autismus. Projevuje se v oblasti sluchu, kdy žák ulpívá na „zajímavých“ zvucích, je fascinován historickými gramofony (kufríkové na kličku) a jazzem. Obdobně jej zajímají vůně a chutě, kdy vše dlouze očichává, pro dosažení dokonalé chutě je ochoten urputně hledat správné ingredience. Vysokou komunikativností kompenzuje zrakový handicap, při nejasnostech při výuce vyžaduje detailní vysvětlení od učitele. Ve vzdělávání dosahuje průměrných studijních výsledků. Únava se projevuje pomalejším pracovním tempem, při zvýšené únavě sám požádá o možnost odpočinku.

Ve skupině spolužáků a vrstevníků je vysoce angažovaný v navazování sociálních vztahů. Je nekonfliktní, pokud cítí, že se děje jakékoli bezpráví, neváhá projevit svůj názor na obranu sebe či druhého. Ze strany spolužáků jsou snahy poskytnout mu pomoc, ale často ji odmítne a danou činnost se nejdříve snaží zvládnout vlastními silami. Jeho samostatnost je dána i faktem, že se od mladšího školního věku vzdělával ve školských zařízeních pro nevidomé a zrakově postižené s internátním ubytováním.

Rodina je neúplná, žák se narodil z nemanželského svazku. Matka pracuje v oblasti letecké dopravy. Pokud je třeba, se školou spolupracuje, s časových důvodů však nejčastěji komunikuje telefonickou nebo e-mailovou cestou. Rodinné zázemí žákovi zajišťují převážně prarodiče z matčiny strany a to nejvíce babička. Ta má také největší vliv na výsledky žákovi výchovy a vzdělávání. Díky jejímu působení je žák na velmi dobré úrovni v oblasti sebeobsluhy, sebepojetí, sebehodnocení (schopen i sebekritiky), klade důraz na dosažení co nejlepších studijních výsledků. Někdy se projevují až konzervativní názory spojované se starší generací, které od prarodičů žák přejímá.

3.4.7 Žákyně D.

Žákyně je azylantem vietnamské národnosti. 1. až 7. třídu absolvovala ve Vietnamu, v České republice dvakrát opakovala 7. třídu. České výrazy si osvojuje ve velmi pomalém tempu, při čtení vykazuje dobrou výslovnost a snahu o bezchybnost, je schopna zápisu v latině, projevuje se značná neznalost a neporozumění českým výrazům. V matematice má výborné znalosti a prokazuje velmi dobré logické myšlení. Její výsledky v přírodních a humanitních předmětech jsou poznamenány jazykovou bariérou. Dává přednost umělecky zaměřeným činnostem – origami, kresba a malba, poezie, hudba, vykazuje vysokou manuální zručnost a trpělivost při motorických činnostech. Při možnosti výběru studia cizího jazyka si zvolila němčinu.

V kolektivu spolužáků a vrstevníků se snaží být komunikativní se slušným a přátelským vystupováním, je ochotna pomoci druhým. Spolužáci se jí snaží vysvětlit a objasnit význam českých výrazů pro usnadnění komunikace.

Žákyně je umístěna, na základě soudního opatření, v Zařízení pro děti-cizince. Z rozhovoru vyplynulo, že otec je ve výkonu trestu. Matka se stará o další tři nezletilé sourozence, nebylo však jasné, zda se jedná o děti z jiného matčina svazku. Po rozhovoru s pracovníky výchovného zařízení vyšlo najevo, že žákyně nemá zájem o výuku českého jazyka, i když má možnost jazykového kurzu. Důvodem je skutečnost, že je část její rodiny v azylu v Německé republice a ona je rozhodnuta, po dosažení 18 let, za nimi odcestovat. Zájem o dosažení lepších studijních výsledků a překonání jazykové bariéry je tímto faktem velice silně ovlivněn – studium na daném oboru vzdělávání bere jako nutné „vyplnění“ času než dosáhne plnoletosti.

3.4.8 Žákyně M.

U žákyně je diagnostikována výrazná forma Aspergerova syndromu. Při komunikaci se projevuje snížený oční kontakt, úroveň komunikace je strohý, často pouze jednoslovný. Při nervozitě, nejistotě, ale i únavě se v komunikaci objevují nevhodné výrazy, projevy choleričnosti a hysterie, končící boucháním věcmi o pracovní plochu, někdy i snahou o demolování rozpracovaného výrobku. Při konverzaci je třeba mít na mysli, že výrok druhého chápe doslovně, má problémy s chápáním obrazného vyjádření, nadsázky nebo vtipu. Při

rozrušení se v mluveném projevu objevuje koktavost a zadržávání. Nesnáší přímý kontakt ani přílišné zasahování do osobního prostoru. Projevují se u ní obavy z nových věcí, podceňování vlastního výkonu, občasný sklon k depresím, v některých situacích se chová dětinsky. Pro práci vyžaduje stálé pracovní místo, při změnách pracovních prostor je nutné opakovaně upřesnit uložení pomůcek, které bude potřebovat. Při provádění motorických činností vykazuje nižší manuální zručnost a lehce odklonitelnou pozornost, při delším soustředění na jednu činnost pak únavu v podobě roztěkanosti. Studijní výsledky má průměrné, při zkoušení preferuje možnost písemné formy, založené na jednoduchých, heslovitých odpovědích nebo výběru z možných odpovědí typu a)b)c). Intenzivní zájem má o oděvní módu, což se projevuje i při konverzaci s druhými. Často navštěvuje second handy, kombinuje různé styly oblečení a vyžaduje hodnocení výsledné kreace od ostatních. Někdy ulpívá na snaze řešit intimní problémy spojené s identitou a sexualitou, a to zcela otevřeně a bez obalu. Díky tomu se dostává do komunikačních problémů s učiteli i spolužáky.

Do kolektivu třídy vstoupila až po zahájení školního roku na základě mezioborového přestupu, kdy studijně nezvládala maturitní obor vzdělávání. Přestup proběhl sice v rámci školy, ale i tak to byla pro žákyni velká změna, kterou z počátku velmi těžko zvládala. Projevy spojené s jejím handicapem vedli k tomu, že ji spolužáci měli tendenci přehlížet, slovně napadat při jejích hlučných projevech apod. Při absenci žákyně ze zdravotních důvodů, bylo provedeno sezení se školním psychologem a ostatními spolužáky žákyně zaměřené na objasnění problematiky Aspergerova syndromu. Po této intervenci se atmosféra ve třídě poněkud zklidnila. V navazování sociálních vztahů ve školním prostředí žákyni výrazně pomohlo zapojení do skupinové terapie zaměřené na vrstevníky s podobným handicapem.

Rodinné zázemí žákyně je dobré, rodina je úplná, rodiče se dceři věnují, mají zájem o její studijní výsledky a bez problémů se školou spolupracují. Je-li třeba, sami dají podnět k jednání o dalším průběhu vzdělávání dcery. Žákyně má ještě mladší sestru, bez handicapu, se kterou občas vstupuje do běžných sourozeneckých sporů. Z rozhovorů je patrné, že jsou tyto spory někdy vyhoceny právě díky projevům Aspergerova syndromu.

3.5 Průběh výzkumných etap

Obor vzdělání, jehož žáci byli při longitudinálním výzkumu pozorováni, je zaměřen na výrobu a dekoraci keramiky. Cílem praktického vyučování je získání dovedností a návyků v oblasti výroby užitných předmětů. Mezi nejjednodušší a základní způsoby vytváření patří tzv. válečková technika stavby nádob. Žáci si ji osvojují již na začátku studia v prvním ročníku. Jedná se o techniku vytváření, která umožňuje výrobu i objemných a tvarově náročných nádob a objektů. V průběhu studia ji žáci mohou opakovaně uplatnit při plnění vzdělávacích cílů praktického vyučování. Z tohoto důvodu jsem tento způsob vytváření volila jako výchozí pro svůj výzkum.

Zadání jednotlivých etap nemělo sledovat jen zvládnutí samotného způsobu vytváření, ale kladlo na žáky i požadavek vyšší úrovně zpracování, samostatnosti a kreativity. Dosažení těchto cílů mělo přímý vliv na volbu metod ze strany učitele s ohledem na diverzitu žáků.

3.5.1 1. etapa

První část výzkumu proběhla ve druhém pololetí prvního ročníku. Při volbě zadání jsem vycházela ze skutečnosti, že jsou žáci dostatečně seznámeni s materiálem – keramickou hlínou, ovládají základní vytvářecí techniku stavby z válečků, neboť ji již několikrát použili při plnění cílů vzdělávání praktického vyučování a byl tedy předpoklad, že si osvojili dostatečné dovednosti a návyky pro samostatnou pracovní činnost.

Stanovení cíle pracovní činnosti

Žákům byl předložen vzor keramického hrnku jednoduchého rovného tvaru a stanoven požadavek na vytvoření co nejvěrnější kopie. Byla jim upřesněna i povrchová úprava výrobku, která stanovila zahlázení vnitřních partií hrnku, vnější stěny hrnku měly „přiznávat“ stavbu z válečků. Dále jim bylo sděleno, že se předpokládá jejich samostatná činnost, založená na jejich dosažených zkušenostech a dovednostech, nicméně, v případě potřeby, mohou využít konzultace a pomoci učitele nebo asistenta pedagoga.

Zadání pracovního postupu

Základ hrnku – dno mělo být vykrojeno z vyváleného plátu hmoty, po přípravě dostatečného množství válečků měla následovat stavba nádoby. Pracovní postup žáci sami upřesňovali, doplňovali, uvedli potřebné pomůcky a nářadí. Učitel provedl ukázkou jednotlivých technologických kroků a upozornil na možné chyby a vady v provedení. Následně žáci zahájili samostatnou činnost.

Pozorování činnosti žáků

Úvodní fázi vytváření – vyválení plátu hmoty zvládla většina žáků bez obtíží. U žákyně M. se projevila nízká sebejistota a obavy z opuštění pracovního místa, když bylo třeba vyhledat potřebné pomůcky ve vedlejší učebně, kde probíhala výuka jiného ročníku. Bylo nutné ji doprovodit a vyčkat, až si potřebné pomůcky najde.

Vyříznutí dna nádoby zvládli bez obtíží pouze žákyně H., žákyně D. a žák T. Za pomoci měřidla a následně kružítko si samostatně zhotovili šablonu, podle které dno vyřízli. Ostatní žáci bezradně hledali řešení „problému“, snažili se najít v prostorách dílny nějakou nádobu, která by, alespoň částečně, odpovídala požadovanému rozměru dna a, kterou by mohli, jako šablonu, použít. Tím získávali zbytečnou časovou ztrátu. Žákyně M. nakonec požádala o zapůjčení šablony žákyni H.

Při práci s keramickým materiálem v podobě plastického těsta je třeba dbát na udržování stále vlhkosti rozpracovaných výrobků za použití vlhkého kusu textilu nebo přikrytí fólií. Připravené dno a následně vytvářené válečky měli tedy žáci správně ukládat na podložku a překrytím fólie udržovat v požadovaném vlhkém stavu. Žákyně C., E. a M. tuto zásadu opomněly a musely být upozorněny, aby svou chybu napravily.

Při přípravě válečků se u některých žáků projevovala nižší roveň jemné motoriky, jistá nepozornost, roztěkanost a nesoustředěnost na prováděnou činnost (C.,E.,K.,M.). Na upozornění nerovnoměrnosti válečků provedly opravu žákyně K. a E. Žákyně C. a M. na upozornění nereflektovaly. Na počátku lepení válečků bylo třeba s těmito žákyněmi zopakovat zásady správného technologického postupu. Žákyně M. se během činnosti ještě několikrát ubezpečovala, zda ji provádí dobře, musela opravovat vzniklé vady. Při nejistotě se u ní projevovala hysterie v podobě křiku, používání nevhodných výrazů, někdy házením nářadí a sklony deformovat už hotovou část výrobku. Pro zklidnění těchto stavů bylo využíváno odchodu žákyně na chodbu, kde se po chvíli uklidnila a vrátila se k práci. Po

zvážení možností podpory jejího vzdělávání byly zhotoveny pracovní listy v písemné a obrazové formě (viz Příloha 1 a Příloha 2), které časem vedly ke snížení výskytu takových pedagogických situací. V případě nutnosti využily možnost náhledu do pracovních listů žákyně C., E. a K.

Původním předpokladem bylo, že žáci zvládnou zadaný úkol vypracovat v časovém rozsahu dvou hodinových bloků praktického vyučování (7-8 hodin). Tento limit však splnili pouze tři žáci (H., D., T.). Ostatní museli řešit odstranění chyb a vad zaviněných nepozorností a nesprávným technologickým postupem – nedostatečné propojení jednotlivých válečků, opomenutí úpravy vnitřních partií hrnku a nedostatečné ošetření materiálu (přeschnutí rozpracovaného výrobku). Vlivem těchto okolností se v jejich případě protáhlo provedení úkolu až na 4 hodinové bloky. Úroveň motorických činností bylo možné hodnotit i s pohledu využití pracovní plochy, udržení pořádku nebo výběru vhodných nástrojů.

V případě žákyně D. se projevila určitá jazyková bariéra. Po zadání úkolu potvrdila, že rozumí požadavkům. Když byla upozorněna, že se poněkud tvarově odchyluje od vzoru, tvářila se, že nechápe co je za problém, když přece hrnek vytvořila. Při práci byla samostatná, s materiálem pracovala zručně a jistě. Ve výsledku se projevila její preciznost a kreativita.

Žák V. se této první etapy nemohl zúčastnit ze zdravotních důvodů, kdy podstoupil chirurgický zákrok a následně rehabilitaci.

Použité výukové metody

Metody slovní:

- vysvětlování – stanovení cíle, technologický postup a jeho dodržení, upozornění na vznik chyb a vad při vytváření,
- rozhovor – řízený rozhovor při zjišťování úrovně znalostí, při průběžném hodnocení výsledků činností žáků,
- práce s textovým materiálem – využití pracovního listu s technologickým postupem.

Metody názorně demonstrační:

- pozorování předmětů – pozorování vzorového výrobku, využití haptických technik,

- předvádění činností – demonstrace jednotlivých technologických kroků,
- obrazový materiál – obrazový pracovní list se znázorněním pracovního postupu.

Metody dovednostně praktické:

- praktické pracovní činnosti – samostatné činnosti žáků,
- opakovaná instruktáž – ze strany učitele,
- produkční metody – fyzická práce žáků zaměřená na určitý výkon a konečný produkt.

Výsledky žakovských prací byly fotograficky zaznamenány, viz Příloha 3.

3.5.2 2. etapa

Druhá etapa výzkumu proběhla v úvodu prvního pololetí druhého ročníku. Zadání pracovního úkolu vycházelo z předpokladu, že žáci již plně ovládají použitou vytvářecí techniku a je tedy možné zvýšit požadavky na složitost a preciznost provedení.

Stanovení cíle pracovní činnosti

Žákům byl předložen vzor keramického hrnku složitějšího buclatého tvaru. Požadavek na úpravu povrchu stanovil zahmlazení vnitřních i vnějších stěn hrnku tak, aby nebylo poznat, že je postaven technikou stavby z válečků. V rámci teoretické výuky technologie byli žáci obeznámeni se skutečností, že při výrobě keramických výrobků z běžných typů hmot dochází při sušení a výpalu k jejich smrštění (zmenšení rozměrů). Jejich úkolem tedy bylo počítat s touto skutečností a rozměry výrobku v syrovém stavu navýšit cca o 10%. Předpokladem byla jejich samostatná činnost. Mohli využít konzultace s učitelem, v případě nouze požádat učitele nebo asistenta pedagoga o pomoc.

Zadání pracovního postupu

Žáci byli učitelem vyzváni, aby se jako skupina poradili a na papír se pokusili sepsat jednotlivé kroky postupu spolu s potřebnými pomůckami a nářadím, které k jejich provedení budou potřebovat. Formou řízeného rozhovoru byl žáky sestavený postup učitelem

zkontrolován a upřesněn, žáci doplnili chybějící detaily a popsali vady, které při postupu mohou nastat, čeho se mají vyvarovat, na co nesmí zapomenout.

Základ hrnku vycházel z plátu, tělo hrnku bylo stavěno z válečků. Důležité bylo zahlazování spojů válečků z vnitřní i vnější strany v průběhu stavby.

Pozorování činnosti žáků

Vyválení plátu pro vyříznutí dna zvládli všichni žáci bez větších problémů. První obtíže se projevily v propočtu průměru dna. Někteří žáci (žákyně C., E., K.) opomněli navýšení rozměrů o předpokládané smrštění 10%.

Při přípravě válečků se u některých žáků projevovale nižší úroveň jemné motoriky (žákyně C. a M.), u některých měla na kvalitu provedení válečků vliv spíše roztěkanost a nepozornost (žákyně E. a K.). Nerovnoměrnost válečků se pak ve všech případech projevila problémy při samotné stavbě hrnku, kdy žáci museli nerovnosti stěn vyrovnat přidáním dalších kousků materiálu. Zajímavostí bylo, že se většina žáků zaměřila na precizní úpravu vnějšího povrchu hrnku a vnitřní partie z počátku spíše opomíjela. Po upozornění učitelem na tuto vadu se ji snažili opravit, ale s ohledem na tvar hrnku s tím měli poměrně značné obtíže, protože vnitřní partie byly pro zahlazení spojů hůře přístupné.

Žákyně H. pracovala na zadaném úkolu zcela samostatně, už při vyřezávání dna počítala s navýšením rozměrů (vytvořila si šablonu). Ve snaze o co nejdokonalejší provedení si připravila válečky o poměrně malém průměru, což se v průběhu stavby hrnku projevilo praskáním stěn. Z tohoto důvodu musela původní polotovar recyklovat a začít se stavbou od začátku. Při druhém pokusu si již dávala pozor na provedení jednotlivých kroků a hrnek bez dalších problémů dokončila. S ohledem na její samostatnost a svižné pracovní tempo nedošlo k žádnému opoždění vůči spolužákům.

Žákyně M. byla v úvodu pracovní činnosti velmi nejistá. Stále se dotazovala, zda postupuje správně, vyžadovala častou kontrolu provedených činností. Přímou pomoc učitele nebo asistenta odmítla se slovy, že „není blbá, jen si všechno nepamatuje“. Učitelem ji proto byla nabídnuta podpora ve formě pracovních listů, které používala již v první etapě výzkumu. Na tuto možnost přistoupila a nadále pracovala poměrně samostatně, občas požadovala kontrolu provedení. Výrobek byl v hrubém provedení silnostěnný, ale tento nedostatek následným opracováním v rámci svých možností v závěru opravila.

Žákyně C., E. a K. měly největší problémy v dodržení požadovaného tvaru a udržování dostatečné vlhkosti rozpracovaných polotovarů. Zapomínaly zakrývat keramickou hmotu a připravené válečky igelitovou fólií, takže docházelo k přílišnému vysušení a následnému praskání materiálu. Jejich pracovní tempo i díky těmto nepozornostem pomalé, jejich činnost někdy působila chaoticky, zbrkle a nesoustředěně. Ačkoli měly vzor neustále k dispozici, výsledky jejich práce tvarově příliš se vzorem nekorespondují a zjevně tvarově nepočítají se smrštěním. Pracovních listů využily pouze v úvodu plnění úkolu.

Žák T. pracoval zcela samostatně. Zrakové postižení se mírně projevilo v dodržení tvaru a v silnějším provedení stěn. Pracoval pomaleji, ale na jistotu.

Nevidomý žák V. využíval podpory asistenta pedagoga. Asistent byl předem učitelem upozorněn na předpokládanou míru poskytované podpory. Mezi žákem a asistentem panoval velmi dobrý vztah ovlivněný společným zájmem o hudbu (jazz), audio nosiče a audiopřehrávače. V konečném výsledku je patrná až přílišná podpora při pracovních činnostech ze strany asistenta. Žák sice disponuje velmi dobrou jemnou motorikou, umí využívat haptických technik a většinu činností prováděl opravdu samostatně, ale kontrolu tvaru a rozměrů korigoval převážně asistent.

Žákyně D. se této etapy výzkumu již nezúčastnila. Po dosažení plnoletosti ukončila studium na vlastní žádost a následně opustila i Zařízení pro děti-cizince. Její snahou byl odchod do zahraničí za částí rodiny, která tam žije v azylu.

Použité výukové metody

Metody slovní:

- vysvětlování – stanovení cíle, technologický postup a jeho dodržení,
- rozhovor – řízený rozhovor při zjišťování úrovně znalostí, průběžné slovní hodnocení výsledků činností žáků,
- diskuze – samostatná práce skupiny žáků (stanovení technologického postupu),
- práce s textovým materiálem – písemné sestavení pracovního postupu žáky, pracovní list s technologickým postupem,

Metody názorně demonstrační:

- předvádění činností – demonstrace jednotlivých technologických kroků,
- pozorování – pozorování vzorového výrobku, využití haptických technik,
- obrazový materiál – pracovní list se znázorněním pracovního postupu,

Metody dovednostně praktické:

- praktické pracovní činnosti – samostatné činnosti žáků,
- opakovaná instruktáž – ze strany učitele,
- produkční metody – fyzická práce žáků zaměřená na určitý výkon a konečný produkt.

Fotografický záznam výsledků žákovských prací viz Příloha 4.

3.5.3 3. etapa

Tato etapa výzkumu proběhla ve druhém pololetí druhého ročníku. Zadáání pracovního úkolu vycházelo z předpokladu vývoje senzomotorického učení žáků a tedy z možnosti zvýšených požadavků na samostatnost.

Stanovení cíle pracovní činnosti

Žákům již nebyl předložen žádný vzorový výrobek, ale měli využít svou kreativitu. Byl stanoven požadavek na samostatné vyrobení vázy, podle vlastního návrhu, o výšce 25-35 cm. Váza měla být vyrobena válečkovou technikou se zahlazením vnitřní i vnější stěny. Na základě vlastního návrhu si měli žáci vyrobit šablonu z kartonu, která jim měla pomoci dodržet navržený tvar.

Zadání pracovního postupu

Základ vázy vycházel ze dna vyříznutého z plátu, zbytek nádoby byl stanoven stavbou z válečků. Při tomto zadání bylo důležité, aby si žáci uvědomili, že je třeba neopomenout postupné zahlazování vnitřní a vnější stěny nádoby s ohledem na její výšku a komplikovanější tvar.

Pracovní postup žáci formou řízeného rozhovoru sestavili bez větších obtíží. Učitelem byli opakovaně upozorněni na to, aby zahlazování stěn nádoby prováděli průběžně, protože některé navrhované tvary neumožňovaly dodatečnou nápravu případného opomenutí vnitřního zahlazení. Žákům bylo také připomenuto, aby nezapomněli, že stavba rozměrnější nádoby vyžaduje dobré ošetřování materiálu a rozpracovaného polotovaru.

Pozorování činnosti žáků

V první fázi měli žáci navrhnout kresbou tvar vázy a následně si, podle zadaných rozměrů, připravit šablonu. Zajímavé bylo, že žáci, kteří vykazovali nižší úroveň samostatnosti a kvality výsledků samostatné činnosti, volili poměrně složité tvary. U nevidomého žáka V. byla zvolena haptická ukázka již hotových výrobků různých tvarů. Na základě toho byl slovně dohodnut předpokládaný tvar jeho vázy a šablona byla vytvořena učitelem.

Při přípravě dna bylo důležité volit jeho přiměřený průměr. Odhad dna většině žáků komplikovala předpokládaná velikost nádoby. Byl pro ně problém uvědomit si, představit si, jak bude váza ve finále vypadat. S ohledem na velikost šablony volili příliš velký průměr dna a byli nuceni jej několikrát upravit zmenšením. Přiměřený odhad provedl pouze žák T. a žák V. za pomoci asistenta. Oba žáci využívali haptických technik. U žáka T. došlo během školního roku ke zhoršení zrakového handicapu.

Základní postup, tedy stavbu z válečků, zvládali poměrně dobře všichni žáci. Žákyně M. na vlastní žádost využívala obrazový i písemný pracovní list. Z počátku vyžadovala častou kontrolu pracovního postupu, vykazovala roztěkanost v pracovních činnostech, měla sklony k deformaci již postaveného polotovaru. Když byla opakovaně učitelem ubezpečena, že postupuje správně, uklidnila se a pracovala celkem samostatně.

Žákyně C. a žákyně E. volily poměrně složitý tvar nádoby. To se projevilo u žákyně C. v nedostatečném a opomenutém zahlazení vnitřní stěny. Žákyně E. chtěla dosáhnout tenkého střepe, což mělo za následek praskáním v dolní části nádoby a musela se stavbou začít znovu. Obrazového ani textového pracovního listu žákyně využít již nechtěly, ale bylo třeba při počátečních nezdarech provést opakovanou instruktáž.

Poněkud komplikovaným způsobem probíhala stavba nádoby žákyně K. Na počátku 3. etapy, na základě závažných kázeňských problémů, podstoupila diagnostický pobyt. S pracovníky zařízení byly dojednány podmínky plnění studijních povinností, aby mohla ukončit ročník. V diagnostickém zařízení mohla využít malé keramické dílny. O stavbu nádoby se pokusila, ale evidentně neměla možnost konzultovat svůj postup s nikým, kdo oboru výroba keramiky rozumí. Ačkoli byl předpoklad, že má již dostatečné zkušenosti a dovednosti s keramickým materiálem, výsledek samostatné činnosti tomu příliš neodpovídal. Podle sdělení pracovníků zařízení měla problémy s ošetřením rozpracovaného polotovaru a stavbu začínala několikrát. Pomůcky měla k dispozici své vlastní, základní a pomocný materiál ji poskytla škola.

Žákyně H. se této etapy výzkumu již nezúčastnila. Na základě kázeňských přestupků, spojených s psychopatologickými jevy, ji bylo ukončeno studium na začátku druhého pololetí.

Použité výukové metody

Metody slovní:

- vysvětlování – stanovení cíle, technologický postup a jeho dodržení,
- rozhovor – řízený rozhovor při zjišťování úrovně znalostí, při průběžném hodnocení výsledků činností žáků,
- práce s textovým materiálem – pracovní list s technologickým postupem.

Metody názorně demonstrační:

- předvádění činností – demonstrace jednotlivých technologických kroků,
- obrazový materiál – obrazový pracovní list se znázorněním pracovního postupu.

Metody dovednostně praktické:

- praktické pracovní činnosti – samostatné činnosti žáků,
- opakovaná instruktáž – ze strany učitele,
- produkční metody – fyzická práce žáků zaměřená na určitý výkon a konečný produkt.

Výsledky žakovských prací viz Příloha 5.

3.6 Shrnutí

3.6.1 Analýza dat a interpretace výsledků

V průběhu longitudinálního výzkumu žáci v jednotlivých etapách plnili zadání úkolů zaměřených na úroveň jejich senzomotorických dovedností získaných při praktickém vyučování. Mapovány byly výukové metody, které vedly k dosažení zadaných úkolů. Na výběr metod měly vliv handicapy jednotlivých žáků, neboť se jednalo o skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Úroveň žáků se lišila v oblasti motorických i kognitivních dovedností.

Sledovaný průběh senzomotorického učení respondentů:

Žákyně C.

Zrakové postižení žákyně vyžadovalo dobré nasvícení pracovní plochy. Při organizaci motorických činností byla nutná kontrola dodržení zón na pracovní ploše s ohledem na používané nástroje a pomůcky a na odstranění zbytečných pohybů. Pro zvládnutí zadaného úkolu bylo nezbytné postupné vysvětlování jednotlivých kroků dané činnosti a kontrola jejich provádění. V případě jednotlivých kroků musela být použita opakovaně demonstrace a instruktáž s důrazem na přesnost a správné technologické provedení. Pokud se objevil psychomotorický neklid způsobený únavou, pomáhal odpočinek nebo změna činnosti. Motivačně na žákyni působila pochvala a ocenění za zvládnutí i dílčích kroků dané činnosti. Motorická úroveň se v průběhu výzkumu rozvíjela pomaleji, byl nutný opakované procvičování činností pod dohledem učitele a častá kontrola výsledků provedených činností. Vývoj kognitivních dovedností byl ovlivněn nižší úrovní intelektu. Při plnění úkolů využívala obrazový a textový pracovní list, které přispěly ke snížení motorického neklidu a k větší koordinaci pracovních činností.

Žákyně H.

Při výuce motorickým činnostem stačilo žákyni základní zadání úkolu, jednorázová demonstrace a instruktáž pracovního postupu. Plnění úkolu zvládala zcela samostatně, v případě nejasností se zeptala učitele. Její samostatná pracovní činnost postupně vykazovala standardizaci pohybů, vyšší přesnost i rychlost provedení. Vyžadovala náročnější úkoly nebo pracovní postupy. Ve výsledcích její práce byl patrný sklon ke kreativitě, který však někdy vedl k odklonu od zadání úkolu. S ohledem k ostatním žákům, zvládala splnit úkol v kratším časovém limitu. V takovém případě měla tendence pomáhat spolužákům, kteří měli pomalejší motorické tempo. Její snaha o dokonalost provedení měla občas, paradoxně, vliv na porušení technologického postupu (velmi slabý střepek výrobku a následně jeho praskání už při sušení). Vývoj motorických dovedností byl u žákyně na velmi dobré úrovni. Úroveň kognitivních dovedností se projevoval v pochopení zadání daného úkolu a následné samostatnosti při jeho plnění. Jak již bylo zmíněno výše, žákyně je respondentkou, která výzkum nedokončila. V průběhu výzkumu se projeví problémy, které měla žákyně převážně v oblasti sociálních vztahů v rodině.

Žák T.

Při motorických činnostech spoléhal na skutečnost, že je manuálně zručný a klasické postupy vytváření měl na úrovni velmi dobrých dovedností. V případě nutnosti využíval světelnou lupu (ale velmi nerad), při pozorování bylo patrné dobré propojení hlava-ruka a používání základních haptických technik. Při vizuo-motorických činnostech bylo nutné respektovat nutnost odpočinku. Vyžadoval zvýšenou verbální komunikaci pro vysvětlení technických a technologických detailů spojených s činností. Respektoval radu učitele např. o uspořádání pracovní plochy nebo využití určité kompenzační pomůcky, které mu usnadnily samostatné plnění zadaného úkolu. Postupně eliminoval zbytečné pohyby uspořádáním pracovního místa a standardizoval pohyby při pracovních činnostech. Od učitele vyžadoval určitou „diskrétnost“ s ohledem na handicap, jinak vstupoval do opozice a projevovala se jeho impulzivita. Vývoj motorických dovedností byl u žáka na velmi dobré úrovni. Svůj zrakový handicap dokázal kompenzovat i díky již dříve získaným dovednostem s případným využitím kompenzačních haptických technik. Kognitivní vývoj žáka byl na velmi dobré úrovni, což prokazoval svou samostatností při praktických činnostech.

Žákyně E.

Při výuce motorických činností bylo nutné opakované vysvětlování postupu, zadávání jednotlivých kroků s následnou kontrolou jejich provedení a průběžné hodnocení. Pochvala byla pro žákyni silně motivující, ale někdy vedla k následnému překotnému, zbrklému výkonu, který byl spojen s vysokou chybovostí v zadaném technologickém postupu. Často musela zadaný úkol začít vypracovávat znovu od začátku, protože stávající produkt svou zbrklostí zničila. Na základě toho bylo třeba opakovat názorně-demonstrační a prakticko-dovednostní metody, vedoucí k usměrnění koncentrace na prováděnou činnost. I při opakovaném provádění se její motorická činnost vyznačovala množstvím zbytečných pohybů a nepřesností. Využívala obrazový a textový pracovní list a byla nutná častá kontrola výsledků pracovních činností. V kontextu uvolněnější atmosféry hodinových bloků praktického vyučování bylo nutné i usměrňování v komunikaci se spolužáky, aby nedocházelo k nežádoucím pedagogickým situacím. Vývoj motorických dovedností byl u

žákyně na nižší úrovni i za předpokladu opakovaného a důsledného procvičování jednotlivých činností. V oblasti kognitivní se projevoval nízký intelekt, který často ovlivňoval koncentraci žákyně na prováděné pracovní činnosti. Úroveň vývoje kognitivních dovedností vedla u žákyně také k tomu, že je respondentkou, která výzkum nedokončila a z důvodu nedostačujících studijních výsledků studium na oboru ukončila.

Žákyně K.

Při výuce praktického vyučování bylo nutné žákyni opakovaně vysvětlovat postup činností, opakovat názorně-demonstrační metody a kontrolovat provedení jednotlivých kroků. Při samostatné pracovní činnosti se projevovala snadná odklonitelnost pozornosti, nepřesnost provedení, neuspořádanost pracovního místa a vyšší výskyt zbytečných pohybů. Pro zvýšení koncentrace na prováděnou činnost se u žákyně dobře osvědčily obrazový a textový pracovní list, které přispěly ke standardizaci některých základních pohybových modelů. Pochvala bezchybného provedení i dílčích činností při průběžném hodnocení byla pro žákyni motivující. Z důvodu zdravotního postižení bylo nutné respektovat snadnou unavitelnost, umožnit odpočinek a případně měnit činnosti. V průběhu 3. etapy výzkumu podstupovala žákyně diagnostický pobyt, což se projevilo na výsledku její práce. Motorické dovednosti byly u žákyně na dobré úrovni. Míra soustředění na prováděné pracovní činnosti byla ovlivněna nižší úrovní v oblasti kognitivních dovedností.

Žák V.

S ohledem na zrakový handicap (praktická nevidomost) vyžadoval žák zvýšené používání slovních metod a vysvětlování postupů i jednotlivých kroků do detailů. Předchozí vzdělávání ve speciálních školských zařízeních naučilo žáka dobře využívat všechny dostupné kompenzační techniky pro samostatnou činnost. Měl velmi dobře vyvinutou jemnou i hrubou motoriku a propojení hlava-ruka. Po nácviku dobře zvládal prostorovou orientaci v prostorách dílen i uspořádání pracovního místa. Pro zvládnutí motorických činností využíval haptických technik – hmatové modelování podle vzoru, použití šablon a forem, dekorace prováděl pomocí prstové techniky. Bylo třeba respektovat zvýšenou unavitelnost a autistické projevy v oblasti zaměření na zvuky a vůně. Při praktickém

vyučování byla využívána podpora asistenta pedagoga. S ohledem na dostatečnou samostatnost žáka bylo někdy nutné korigovat činnost asistenta, aby žákovi nepomáhal více, než bylo třeba. V oblasti motorických dovedností byl žák na velmi dobré úrovni. Opakovaným procvičováním jednotlivých praktických činností dosahoval značné standardizace pohybů, vyšší přesnosti a rychlosti provedení. Ve vývoji kognitivních dovedností se částečně projevoval vliv poruchy autistického spektra. Vyžadoval vysvětlení všech detailů spojených s pracovní činností, a to i takových, které se samotnou činností „zdánlivě“ nesouvisely (vůně používaných materiálů, zvuky vydávané náradím a pomůckami).

Žákyně D.

Žákyně měla velmi dobře vyvinutou jemnou i hrubou motoriku a při motorických činnostech byla vysoce manuálně zručná. Dobře chápala použité názorně-demonstrační a prakticky-dovednostní metody. Z důvodu jazykového handicapu byla nutná silná slovní podpora s vysvětlením a objasněním používané odborné terminologie. Slovní hodnocení výsledků činností s podrobným objasněním významu byla pro žákyni pozitivně motivační. Projevovala značnou kreativitu a cit pro práci s materiálem. Někdy měla sklon odchýlit se od zadání úkolu s tvrzením, že nerozumí, proto bylo někdy nutné usměrnění činnosti a opakované vysvětlení zadání. V oblasti motorických dovedností byla žákyně na velmi vysoké úrovni. Praktické činnosti prováděla standardizovanými pohyby, zadané činnosti plnila v poměrně krátkém časovém limitu. Hodnocení kognitivního vývoje částečně komplikuje jazykový handicap žákyně. Při praktickém vyučování se kognitivní dovednosti projevovaly na dobré úrovni.

Žákyně M.

Při výuce motorickým činnostem se u žákyně projevovala manuální neobratnost, která se opakováním názorně-demonstračních metod a následným nácvikem mírně zlepšila. Ačkoli při použití demonstračních a instruktážních metod působila bez zájmu a očního zaměření, dobře je vnímala a následně byla schopna předváděnou činnost samostatně provést. Jednorázové zadání celého pracovního postupu pro ni bylo zmatečné, „ztrácela“ návaznost jednotlivých kroků, proto bylo nutné zadávat činnosti postupně, jasně stanovit co má dělat „teď hned“. Jako podporu samostatné činnosti využívala obrazový a textový pracovní list. Jednotlivé kroky bylo třeba sledovat a průběžně kontrolovat kvalitu provedení. I když jednotlivé pracovní činnosti opakovaně procvičovala, její samostatná motorická činnost vykazovala vysoký výskyt zbytečných pohybů, poměrně vysokou nepřesnost a nízké pracovní tempo. Pozitivní slovní hodnocení mělo vysoký motivační účinek. Vyžadovala stálé pracovní místo. Pracovní plocha působila chaoticky rozmístěním pomůcek, materiálu i rozpracovaného polotovaru. V případě, kdy měla toto místo opustit a pohybovat se v prostoru učebny byla nutná slovní podpora a nasměrování. Při slovní komunikaci bylo třeba dbát na klidný tón hlasu a udržení očního kontaktu. Pro klidnou atmosféru v učebně bylo také nutné korigovat v komunikaci spolužáky i případná konverzační témata volená žákyní. Motorické a kognitivní dovednosti byly u žákyně silně ovlivněny Aspergerovým syndromem, tedy převážně psychickým vývojem její osobnosti.

3.6.2 Metody výuky sledované při výzkumu

Metody výuky sledované při výzkumu jsme pro přehlednost sestavili do tabulky, kde jsme znázornili i četnost jejich použití v jednotlivých etapách.

Tabulka 2: Shrnující tabulka k výzkumným otázkám

Metoda	Četnost (celkový počet respondentů / použití)		
	1. etapa	2. etapa	3. etapa
Vysvětlování - stanovení cíle	7/7	7/7	6/6
Vysvětlování - technologický postup	7/7	7/0	6/0
Rozhovor - zjišťování úrovně znalostí	7/7	7/7	6/6
Rozhovor - průběžné hodnocení výsledků činností žáků	7/7	7/7	6/6
Práce s textovým materiálem - pracovní list	7/4	7/4	6/1
Pozorování předmětů - vzorový výrobek	7/7	7/7	6/0
Pozorování předmětů - haptické techniky	7/0	7/1	6/2
Předvádění činností - demonstrace	7/7	7/0	6/0
Obrazový materiál - pracovní list	7/4	7/4	6/1
Praktické pracovní činnosti - žáci samostatně	7/7	7/6	6/5
Opakovaná instruktáž	7/4	7/4	6/3
Produkční metody- práce žáků (výkon - produkt)	7/7	7/7	6/6

Z tabulky je patrné, že byly využity všechny uvedené metody výuky. Ve druhé a třetí etapě již nebyla použita metoda vysvětlování (technologický postup) a předvádění činnosti – demonstrace, neboť jsme vycházeli z předpokladu, že žáci základní pracovní postup a činnosti dostatečně ovládají a dosáhli požadované úrovně senzomotorického učení. I přes to se v obou těchto etapách opakovaně uplatňuje metoda práce s obrazovým a textovým materiálem a metoda instruktáže, které musely být použity v případě některých žáků.

Při praktickém vyučování využívá učitel celou škálu výukových metod, které se navzájem doplňují. Sledované výukové metody lze použít pro všechny žáky ve třídě. Bez

propojení metod slovních, názorně demonstračních a dovednostně praktických by výuka nebyla vůbec možná. Jako velmi důležitá se ukázala metoda slovní zaměřená na průběžné hodnocení výsledků činnosti žáků. Je nezbytnou zpětnou vazbou, kdy se žáci učí vyvarovat chybám při samostatné motorické činnosti a jsou motivováni pochvalou za úspěšné provedení.

Při dosahování cílů vzdělávání u žáků s diverzitou je třeba brát v úvahu individuální potřeby žáků. Pro učitele praktického vyučování je v takovém případě důležitá diagnostika žáka na základě vyjádření poradenského školského zařízení (PPP, SPC) i vlastní pedagogická diagnostika založená na sledování žáka při výuce. Výběr vhodných výukových metod závisí také na senzomotorickém a kognitivním vývoji daného žáka. Při individuálním vzdělávání lze využít nejen kombinací výukových metod, ale i různých kompenzačních pomůcek a technik. Je třeba zde zmínit, že u žáků se stejnou diagnózou často nemůžeme použít při vzdělávání stejné výukové metody a strategie. Vždy záleží na formě a míře postižení. Volba vhodných výukových metod závisí také na klíčových dovednostech učitele a na jeho pedagogických zkušenostech, získaných při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při vzdělávání žáků s určitým handicapem se některé výukové metody velmi dobře osvědčují. U žáků s pomalejším vývojem v kognitivní oblasti a žáků s lehkou mentální retardací pomáhají metody zaměřené na zvýšené zrakové vnímání (pozorování předmětů, textový a obrazový materiál, opakovaná instruktáž, demonstrace) propojené se slovními metodami vysvětlování a rozhovoru. Využití těchto technik je vhodné i při vzdělávání žáků s autismem a Aspergerovým syndromem. V tomto případě je však důležité si uvědomit, že vývoj senzomotorického učení neovlivňuje přímo vývoj v oblasti motorických dovedností, ale spíše psychický vývoj osobnosti žáka. U žáků se středně těžkým a těžkým zrakovým postižením lze doporučit haptické techniky s nácvikem uspořádání pracovního místa a orientací v prostoru. Při využití podpůrného opatření v podobě asistenta pedagoga je třeba mít stále na paměti cíle vzdělávání. Pomoc asistenta by neměla přesahovat míru samostatnosti žáka. Pokud žák, i přes vyžití vhodných metod výuky, kompenzačních pomůcek a technik, nezvládá plnit cíle vzdělávání, je vhodnější provést úpravu vzdělávání a na základě jeho individuálních potřeb vypracovat IVP.

Jak už bylo zmíněno, stejná diagnóza neznamena automatické použití metod výuky pro žáky s určitým handicapem. Individualita žáka sebou nese individuální přístup při jeho vzdělávání ze strany učitele. Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s heterogenním rozložením handicapů ve třídě je učitel nucen výukové metody modifikovat, upravovat a kombinovat podle individuálních potřeb žáků. Rozložení handicapů se liší i v jednotlivých třídách. V průběhu výzkumu jsem oslovila další kolegy učitele praktického vyučování otázkou, zda modifikují výukové metody podle individuálních potřeb žáků. Všech 12 oslovených respondentů se shodlo, že při výuce motorickým činnostem není možné použít pouze některé základní výukové metody a doufat, že budou všichni žáci schopni splnit cíle vzdělávání. Individuální potřeby některých žáků dokonce vyžadují kooperaci všech učitelů a asistentů, podílejících se na vzdělávání žáka. V takových případech bývají na naší škole využívány supervize, kterých se účastní třídní učitel, ostatní učitelé vzdělávající daného žáka, asistenti pedagoga, výchovná poradkyně a školní psycholog. Výstupem supervize bývá stanovení vhodných pedagogických strategií a výběr výukových metod a jejich kombinací, které mají žákovi pomoci dosáhnout cílů vzdělávání.

3.7 Diskuse

V teoretické části jsme se zaměřili na specifikaci praktického vyučování, jehož základní vzdělávací cíle jsou zaměřeny na to, aby žáci během vzdělávání získali určité psychomotorické dovednosti, které jsou založené na rozvoji smyslových, myšlenkových a motorických schopností žáků. Vývoj senzomotorického učení spočívá v propojení motorických návyků a kognitivních procesů. Aby bylo při praktickém vyučování dosaženo cílů vzdělávání a dostatečné úrovně psychomotorických dovedností žáků, musí učitel praktického vyučování volit a použít vhodné metody výuky. Při výuce motorickým činnostem se uplatňují metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně praktické. V případě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodné použití výukových metod zvláště důležité s přihlédnutím na individuální potřeby žáků.

V průběhu praktického šetření jsme ověřili, že při praktickém vyučování ve třídě s heterogenním rozložením handicapů žáků není možné používat pouze některých metod výuky, ale s ohledem na individuální potřeby žáků je třeba výukové metody dle potřeby modifikovat a některé metody používat opakovaně. V případě žáků s určitým handicapem je

pak důležité volit i další metody výuky, které podpoří rozvoj psychomotorických dovedností s ohledem na handicap žáka. Úroveň výsledků žákovských prací je i přesto různá. Handicapy jednotlivých žáků ovlivňují vývoj jejich motorických a kognitivních schopností.

4 Závěr

Praktické vyučování se liší od ostatních vyučovacích předmětů svým zaměřením i rozsahem hodinových dotací. Výuka je zaměřena na rozvoj psychomotorických dovedností a cíli vzdělávání jsou určité pracovní výkony nebo konečné produkty.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami klade na učitele praktického vyučování požadavek na zkušenost s pedagogickou diagnostikou, ze které pak vychází jeho pedagogická strategie při výuce. Individuální přístup k žákům je ovlivněn formou a mírou jejich handicapu. Vhodným výběrem výukových metod učitel dosahuje co nejvyšší úrovně psychomotorických dovedností u jednotlivých žáků. Handicap žáka má přímý i nepřímý vliv na rozvoj jeho motorických a kognitivních schopností. Růzností výběru a schopností modifikovat výukové metody může učitel dosáhnout určité jednotnosti ve výkonech žakovských prací. Pro výuku žáků s určitým handicapem je vhodné volit i další metody výuky, které podpoří jejich vzdělávání.

Ve výzkumu jsme se zaměřili na třídu, kde bylo rozložení handicapů heterogenní. Handicapy žáků se od sebe poměrně výrazně lišily, lišila se i úroveň jejich motorických a kognitivních schopností. Lze předpokládat, že ve třídě, kde by byli žáci se stejným postižením, výběr výukových metod by byl jednodušší, výukové metody by byly uplatňovány pro všechny žáky. Jiné složení výukových metod bychom jistě našli i v případě výuky ve třídě žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. Je tedy důležité uvědomit si, že náš výzkum byl pouhou sondou do oblasti středního odborného vzdělávání, zaměřené přímo na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V úvodu výzkumu byla zvažována také otázka kooperace mezi učiteli praktického vyučování a asistenty pedagoga. Důvodem k tomuto záměru byla skutečnost, že při praktickém vyučování poměrně často dochází k tomu, že se na výuce žáků podílejí dva i tři učitelé v rámci hodinových bloků a při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách působí asistenti pedagoga. Byly proto vypracovány dotazníky pro učitele a asistenty pedagoga. Respondenty byli učitelé a asistenti působící i na jiných oborech vzdělání SOU na naší škole. V průběhu výzkumu, po návratnosti dotazníků, se však ukázalo, že jde o poměrně zajímavou problematiku, která by si zasloužila vlastní zpracování,

a náš výzkum, zaměřený na metody výuky, by spíše komplikovala a odklonila od tématu. Nicméně v Příloze 6-9 nabízíme, pro zajímavost, k nahlédnutí znění dotazníků a jejich zjednodušené tabulkové vyhodnocení četností základních odpovědí na dané otázky. Otázky byly otevřené a řada odpovědí ze strany učitelů i asistentů nabízí další možnosti výtěžitelnosti a nové pole výzkumu.

5 Seznam použité literatury

ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom. Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, s.r.o., 2012. Vyd. 2. **ISBN 978-80-262-0193-9**

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu studiu*. Brno: Paido, 2007. Vyd. 2. **ISBN 978-80-7315-158-4**

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. Vyd. 1. **ISBN 978-80-247-3070-7**

KASÍKOVÁ, H.; VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. **ISBN 80-85866-05-6**

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, s.r.o., 2012. Vyd. 2. **ISBN 978-80-262-0052-9**

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. **ISBN 80-7315-039-5**

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2004. **ISBN 80-7315-078-6**

NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha: VODNÁŘ, 1995. Vyd. 1. **ISBN 80-85255-74-X**

OREL, M. a kol. *Psychopatologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. Vyd. 1. **ISBN 978-80-247-3737-9**

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. Vyd. 5. **ISBN 978-80-7367-427-4**

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. Vyd. 2.
ISBN 978-80-247-1821-7

ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. Vyd. 1. **ISBN 978-80-7367-313-0**

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve výuce a výcviku*. Brno: Masarykova Univerzita, 1998. Vyd. 1. **ISBN 80-210-1937-9**

THOROVÁ, K.; JůN, H. *Vztahy, intimita a sexualita lidí s mentálním handicapem nebo s autismem*. Praha: APLA, 2012. Vyd. 1. **ISBN 978-80-87690-08-6**

Vyhláška č. 127/ 1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

Vyhláška č. 72/ 2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Vyhláška č. 73/ 2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 27/ 2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

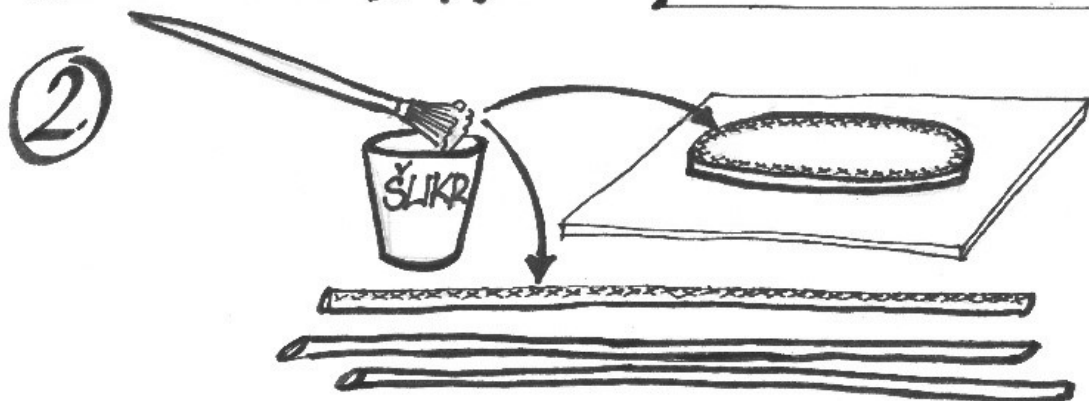
Zákon č. 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

6 Seznam zkratk

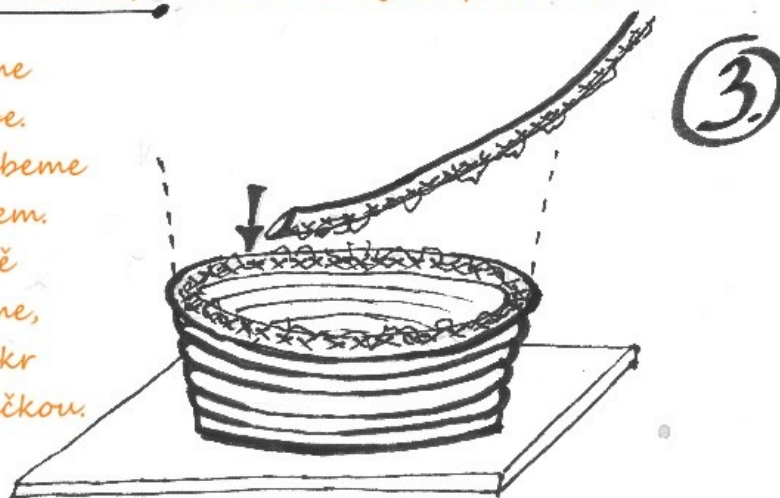
SOU	Střední odborné učiliště
SPC	Speciálně pedagogické centrum
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPU	Specifické poruchy učení
ADD	Porucha pozornosti
ADHD	Poruchy pozornosti s hyperaktivitou
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
IVP	Individuální vzdělávací plán

Příloha 1

Pracovní list 1 - Stavba z válečků



Postupně lepíme
válečky na sebe.
Spoje vždy naškrábeme
a potřeme šlikrem.
Válečky k sobě
dobře přitlačíme,
přebytečný šlikr
odstraníme houbičkou.



Příloha 2

PRACOVNÍ LIST 2 - Stavba z válečků








1) Náradí a pomůcky: keramická hmota, textilní podložka, dřevěný váleček na válení těsta, dřevěné lišty potřebné síly, nůž, šablona, podložka na výrobek, šlikr, štětec, čepel, houbička.

2) Postup:

- Na textilní podložku umístíme zpracovanou keramickou hmotu, za pomoci lišt a válečku vyválíme rovnoměrně silný plát.
- Podle šablony vykrojíme nožem dno nádoby a to položíme na pracovní podložku.
- Vyválíme si, z keramické hmoty, dostatečné množství rovnoměrných válečků potřebného průměru.
- Připravené dno naškrábeme po obvodu, stejným způsobem naškrábeme první váleček. Naškrábaná místa dna i válečku pokryjeme slabou vrstvou šlikru.
- Váleček po obvodu ze shora prstem přitlačujeme k našlikrovanému obvodu dna.
- Přebytečný šlikr otřeme houbičkou. Váleček na dosaženém konci obvodu odřízneme tak, aby se jeho konce daly dobře spojit a začistit. Pokud váleček nestačil na celý obvod, je třeba doplnit další částí nového válečku.
- Spojení jednotlivých válečků je potřeba zahladit z vnitřní, popřípadě i vnější strany stěny, podle zadání, tak, aby spoje nebyly patrné (do hladka).
- Po dokončení jednoho patra opakujeme celý postup, dokud nedosáhneme potřebné velikosti a tvaru nádoby.
- Na závěr do hladka zaretušujeme celý povrch nádoby čepelí.

Příloha 3

Výsledky žákovských prací – 1. etapa

	
žC.	žH.
	
žT.	žE.
	
žK.	žD.
	
žM.	







Příloha 4

Výsledky žákovských prací – 2. etapa

	
žC.	žH.
	
žT.	žE.
	
žK.	žV.
	
žM.	

Příloha 5

Výsledky žákovských prací – 3. etapa

	
žC.	žT.
	
žE.	žK.
	
žV.	žM.

Příloha 6

DOTAZNÍK PRO UČITELE PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Zjištěná data budou součástí analýzy v rámci mé diplomové práce. Vyplnění dotazníku je anonymní!!!

Děkuji Vám za spolupráci

Bc. Čechová Olga

Spolupráce-kooperace učitelů při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme chápat jako sjednocení výchovně-vzdělávacího působení učitelů při vzdělávacím procesu. Podkladem pro volbu vhodných strategií a metod výuky je diagnostika poradenských školských zařízení (PPP, SPC).

1) Jste dostatečně seznámeni s diagnostikou žáka/žáků, kterého/které vyučujete?

2) Jakou formou, jakým způsobem se s diagnostikou žáka/žáků seznámíte?

3) Konzultujete s kolegy vhodnost použití metod výuky při individuálním vzdělávání žáka/žáků? Jakým způsobem?

4) Konzultujete s asistentem pedagoga předpokládaný rozsah podpory při plnění zadaných úkolů a cílů vzdělávání během výuky předem, nebo až v průběhu vyučovacího procesu?

5) Jak hodnotíte spolupráci-kooperaci mezi pedagogickými pracovníky při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Příloha 7

DOTAZNÍK PRO ASISTENTY PEDAGOGA

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Zjištěná data budou součástí analýzy v rámci mé diplomové práce. Vyplnění dotazníku je anonymní!!!

Děkuji Vám za spolupráci

Bc. Čechová Olga

Jako asistent pedagoga jste součástí podpůrných opatření při vzdělávání žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při své práci spolupracujete-kooperujete s učitelem/učiteli.

1) Jste dostatečně seznámeni s diagnostikou žáka/žáků, kterému/kterým asistujete?

2) Jakou formou, jakým způsobem se s diagnostikou žáka/žáků seznámíte?

3) Konzultuje s Vámi učitel předpokládaný rozsah Vaší podpory při plnění zadaných úkolů a cílů vzdělávání žákovi/žákům během výuky předem, nebo až v průběhu vyučovacího procesu?

4) Jak hodnotíte spolupráci-kooperaci mezi pedagogickými pracovníky při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Příloha 8**Dotazník pro učitele praktického vyučování – četnosti (12 respondentů)**

Otevřená otázka	Základní znění odpovědi		
Dostatečné seznámení s diagnostikou žáků	ANO	NE	
	12/8	12/4	
Forma obeznámení s diagnostikou	Písemně (TK, SPC, PPP)	Ústně	
	12/12	12/0	
Konzultace vhodnosti metod pro žáka	ANO	NE	
	12/11	12/1	
Konzultace s asistentem o míře podpory	Před výukou	Během výuky	
	12/4	12/11	
Kooperace pedagogických pracovníků	Velmi dobrá	Dobrá	Uspokojivá
	12/4	12/6	12/2

Příloha 9**Dotazník pro asistenty pedagoga – četnosti (12 respondentů)**

Otevřená otázka	Základní znění odpovědi		
Dostatečné seznámení s diagnostikou žáků	ANO	NE	
	12/10	12/2	
Forma obeznámení s diagnostikou	Písemně (TK, SPC, PPP)	Ústně	
	12/11	12/8	
Konzultace s učitelem o míře podpory	Před výukou	Během výuky	
	12/6	12/12	
Kooperace pedagogických pracovníků	Velmi dobrá	Dobrá	Uspokojivá
	12/4	12/6	12/2