

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktika výchovy ke zdraví v praktické škole jednoleté
Education towards Health at Practical one-year school

Rút Vávrová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříkova, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy, speciální pedagogika – výchova ke zdraví

Odevzdáním této diplomové práce na téma Didaktika výchovy ke zdraví v praktické škole jednoleté potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 5. července 2023

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Miroslavě Kovařikové, Ph.D. za její vedení, metodickou podporu a poskytnuté konzultace při tvorbě této diplomové práce. Děkuji také Antonii Hrdinové, že pro potřeby této práce nakreslila obrázky, které jsem použila v praktické části.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tématem didaktiky Výchovy ke zdraví v praktické škole jednoleté. Práce je rozdělena do tří částí. V teoretické části popisuje pojem didaktika, předmět Výchova ke zdraví, mentální postižení a jeho specifika při výuce, praktickou školu jednoletou v systému vzdělávání a didaktické prostředky, jež učitel ve vyučování užívá, se zvláštním zaměřením na výuku Výchovy ke zdraví a žáků s mentálním postižením. V další, výzkumné, části práce představuje výsledky výzkumné sondy, která měla za cíl pomocí dotazníku zjistit názor učitelů Výchovy ke zdraví v praktické škole jednoleté na dostupnost pomůcek, druh používaných pomůcek a způsob získávání materiálů pro specifickou výuku tohoto předmětu. Zjištěné výsledky jsou prezentovány v grafech a potvrzují předpoklady, že didaktických materiálů pro výuku výchovy ke zdraví v praktické škole jednoleté nemají dotazovaní dostatek. Poslední část diplomové práce je praktická. Cílem celé práce byla autorčina výroba didaktických materiálů pro výuku předmětu Výchova ke zdraví v praktické škole jednoleté. V této části práce je tedy představen soubor 21 didaktických materiálů. Veškeré materiály byly při výuce Výchovy ke zdraví odzkoušené v praxi pro danou cílovou skupinu, v případě nutnosti upravené tak, aby vyhovovaly nárokům a požadavkům na formu takového druhu didaktického materiálu a odpovídaly potřebám daných žáků. Kompletní soubor vytvořených didaktických materiálů je možno nalézt v příloze.

KLÍČOVÁ SLOVA

Výchova ke zdraví, praktická škola jednoletá, didaktika, mentální postižení, žák s mentálním postižením, didaktické prostředky, didaktické materiály

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on Education towards health at Practical one-year school. The thesis is divided into three parts. First, the theoretical part describes didactic methods used during education, the subject of Education towards Health, intellectual disability and the way it affects pupils at school, Practical one-year school and its place in the Czech education system and lastly it presents tools that teachers use for effective teaching especially for the subject of Education towards Health and with intellectually disabled pupils. The availability of different materials for teaching this subject at Practical one-year school is presented in the second part of this work, that in the form of charts sums up the results of a questionnaire. It confirms the original assumption, that there is a lack of materials among the responders. The last part of the thesis is practical. The aim of this work was to create various tools that can be used for teaching some aspects of Education towards Health at Practical one-year school. The author created and tested 21 different tools, worksheets and games which can be used for teaching said subject to pupils with intellectual disability. Complete set of these educational materials is presented in the annexe of this work.

KEYWORDS

Education towards Health, Practical one-year school, Didactic means, Intellectual disability, Pupil with intellectual disability, Means of education, Educational materials and tools

Obsah

Úvod	8
1 Základní terminologie.....	10
1.1 Didaktika a její definice	10
1.1.1 Oborová didaktika	11
1.1.2 Edukační realita	11
1.1.3 Kurikulum.....	12
1.1.4 Cíle edukace	13
1.2 Předmět Výchova ke zdraví	13
1.2.1 Oborová didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí.....	14
1.2.2 Cíl edukace předmětu Výchova ke zdraví	16
1.3 Žáci s mentálním postižením	17
1.3.1 Definice mentálního postižení	17
1.3.2 Klasifikace mentálního postižení.....	18
1.3.3 Diagnostika mentálního postižení	21
1.3.4 Osobnost člověka s mentálním postižením	21
1.3.5 Vývoj člověka s mentálním postižením se zaměřením na období dospívání	24
1.4 Praktická škola jednoletá v systému vzdělávání.....	25
1.5 Didaktické prostředky ve výuce se zaměřením na předmět Výchova ke zdraví a výuku žáků s mentálním postižením.....	27
1.5.1 Didaktické zásady.....	27
1.5.2 Organizační formy vyučování	29
1.5.3 Individualizace a diferenciací ve škole	32
1.5.4 Metody vyučování	33
1.5.5 Materiální didaktické prostředky.....	36

1.5.6	Motivace	41
1.5.7	Hodnocení.....	43
2	Empirická část	46
2.1	Výzkumná sonda.....	46
2.1.1	Realizace výzkumu.....	46
2.1.2	Základní soubor a vzorek	46
2.1.3	Výzkumné metody a techniky	47
2.1.4	Prezentace výzkumného materiálu	48
2.2	Vyhodnocení výzkumných předpokladů	67
2.3	Závěr výzkumné sondy	71
3	Praktická část.....	73
3.1	Praktická škola jednoletá	73
3.1.1	Školní vzdělávací plán praktické školy jednoleté.....	73
3.1.2	Vzdělávací oblast Člověk a zdraví, vzdělávací předmět Výchova ke zdraví	76
3.2	Představení vyrobených didaktických materiálů	83
3.2.1	Pracovní list Co je zdraví?.....	84
3.2.2	Zdravé a nezdravé kolem nás – pexeso	86
3.2.3	Zdravé a nezdravé – kolíčkování.....	87
3.2.4	Sport a pohyb.....	88
3.2.5	Pohybová pyramida	89
3.2.6	Relaxace – dechová cvičení.....	90
3.2.7	Úrazy a ochrana před nimi – pexetrio	91
3.2.8	Nemoci a ochrana před nimi – pexetrio.....	92
3.2.9	Verbální a neverbální komunikace	93
3.2.10	Pracovní list Neverbální komunikace.....	94

3.2.11	Čísla integrovaného záchranného systému – kolíčkování.....	95
3.2.12	Kdy pomáhají?.....	96
3.2.13	U lékaře.....	97
3.2.14	Šikana	98
3.2.15	Pracovní list Šikana	99
3.2.16	Vhodné chování ve třídě.....	100
3.2.17	Bezpečné chování v sociálním kontaktu	101
3.2.18	První pomoc – pexeso	102
3.2.19	Pracovní list Návykové látky.....	103
3.2.20	Karty Emoce a reakce.....	104
3.2.21	Poruchy příjmu potravy	105
	Závěr.....	106
	Seznam zkratk.....	108
	Seznam použitých zdrojů.....	109
	Seznam příloh.....	112

Úvod

Žáci s mentálním postižením mají zákonem uznáno právo na vzdělání. Vzdělávají se mimo jiné ve speciálním školství, a to v takové míře, jaké jsou sami schopni dosáhnout podle svých schopností a možností. I jim je po splnění povinné školní docházky umožněno se dále vzdělávat ve školách k tomu určených, zpravidla praktických. Nicméně segment speciálních škol určených pro tyto žáky je tak malý, že se často nachází nejen mimo zájem majoritní společnosti, ale i mimo zájem tvůrců a výrobců didaktických materiálů. Tento fakt s sebou nese určité problémy v situacích, kdy se hledá, jakým způsobem výuku modernizovat, obohatit či změnit. V současnosti dostupné didaktické materiály jsou zastaralé, často pro nynější žáky praktických škol nevhodné z důvodu přílišné obtížnosti – jsou do značné míry založené na textu a mají nízkou míru názornosti, což jsou způsoby předávání informací, které dnešní žáci praktické školy jednoleté již příliš nezvládají.

Předmět Výchova ke zdraví se na těchto školách podle rámcového vzdělávacího programu učí také. Je to předmět praktický, jehož obsah je velmi užitečný pro mnoho oblastí života člověka s mentálním postižením. Předmět byl rámcovým vzdělávacím programem do výuky v praktických školách zařazen v roce 2009. Pro speciální školy však nebyly v návaznosti na tento fakt vydány učebnice Výchovy ke zdraví ani vhodné didaktické materiály. Vše je tedy ponecháno na učiteli – jak formulace obsahu předmětu, vhodná pro dané žáky, tak výroba potřebných didaktických materiálů.

Sama předmět Výchova ke zdraví v praktické škole jednoleté učím a moje zkušenosti korespondují s výše napsaným. Materiály je nutno získávat různým způsobem (hledání na internetu, modifikace nalezeného, vlastní výroba atd.), což s sebou vždy přináší riziko toho, že ne vše je obsahově vhodné. Kromě toho jsou žáci s mentálním postižením velmi různorodí a s každým je nutno pracovat individuálně – je tedy nezbytné jim didaktické materiály vždy uzpůsobovat na míru jak obsahově, tak formálně.

Z toho důvodu jsem se rozhodla věnovat se tomuto tématu i ve své diplomové práci. Chtěla jsem na tuto problematiku poukázat, zjistit, jaké zkušenosti mají jiní kolegové z praktických škol jednoletých, a nakonec vyrobit něco praktického, co pomůže při výuce Výchovy ke zdraví jak mně, tak i jiným.

Diplomová práce má tři části – teoretickou, výzkumnou a praktickou.

V teoretické části rozvádím základní pojmy, na kterých práce stojí. Vysvětluji pojem didaktika, představuji předmět Výchova ke zdraví, jeho specifika a cíle, uvádím čtenáře do problematiky mentálního postižení a specifík práce s takto postiženými osobami, vymezuji praktickou školu jednoletou v systému vzdělávání a popisuji různé didaktické prostředky, které pedagog při práci se žáky používá a zaměřuji se na jejich užití v předmětu Výchova ke zdraví a při práci se žáky s mentálním postižením

Ve výzkumné části přináším výsledky výzkumné sondy, kdy jsem pomocí dotazníku zjišťovala názory na dostupnost pomůcek pro Výchovu ke zdraví jak celkově, tak pro jednotlivá témata formulovaná podle rámcového vzdělávacího programu. Dále jsem zjišťovala, jakým způsobem pedagogové získávají didaktické materiály pro tento předmět a jaký druh materiálů používají.

V praktické části popisuji konkrétní praktickou školu a předmět Výchova ke zdraví podle školního vzdělávacího programu. Pro žáky této školy jsem vytvořila různé didaktické materiály pro některá témata Výchovy ke zdraví. Vyrobila jsem pracovní listy a další, převážně obrázkové materiály, které žáky seznamují s učivem, nebo jim pomáhají procvičovat jeho znalost. Všechny vyrobené materiály jsem na dané škole s konkrétními žáky otestovala a modifikovala tak, aby splňovaly potřeby obsahové adekvátnosti a formální vhodnosti pro danou skupinu. Vznikl tak soubor 21 didaktických materiálů vhodných pro mou výuku Výchovy ke zdraví v praktické škole jednoleté.

1 Základní terminologie

1.1 Didaktika a její definice

Pojem didaktika má v odborné literatuře více definicí a je důležité, na jak velkou oblast se daná definice vztahuje. Řecké slovo didaskein, se dá přeložit jako učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, dokazovat, či jako být vyučován, poučován a učen. Různí pedagogové didaktikou již v minulosti nazývali každý něco trochu jiného. J. A. Komenský didaktikou nazýval umění vyučovat, s ním souhlasí i Čapek (2015) a v podstatě i Průcha (2017), který přeložil anglické pedagogy jako obecnou didaktiku, tedy teoretické principy a umění vyučovat. Herbart a jeho následovníci didaktiku viděli jako teorii vyučování. Tuto definici Kalhous a Obst (2009, str. 29) rozšířili o školní didaktiku, kterou vidí jako teorii školního vyučování a tvrdí, že „*Základem soudobé didaktiky zůstává behaviorální analýza cílů výuky a na ní založený výběr metod vyučování*“ Jiní ji mají za teorii vzdělávání „*Didaktika jako teorie vzdělávání a vyučování se zabývá problematikou obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se rovněž procesem, který charakterizuje činnosti učitele a ž a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením*“ (Skalková, 2007 str. 15). Kořa (in Vališová, Kasíková, 2011, str. 61) definuje didaktiku jako „*disciplínu zkoumající podstatu vyučování, provádějící analýzu cílů, obsahu, vlastního procesu vyučování, vyučovacích zásad, organizačních forem, metod i vyučovacích předmětů.*“ Kovaříková a Marádová (2020) upozorňují, že didaktika má jak teoretickou rovinu – je to vědecká disciplína, má vlastní pojmosloví, pracuje s teorií vzdělávání, vyučování a učení, dále však má i praktickou rovinu, kdy je didaktiku možno označit za profesní vědu pro pedagogy, jež řeší praktické otázky vyučování i učení. V didaktice je tedy nutno znát teorii, ale hlavně umět tuto teorii používat v konkrétní pedagogické praxi.

Didaktika je součástí pedagogiky jako vědy a samozřejmě navázána na její mnohé další součásti jako je teorie výchovy, sociologie výchovy, biologie výchovy, dějiny pedagogiky a další.

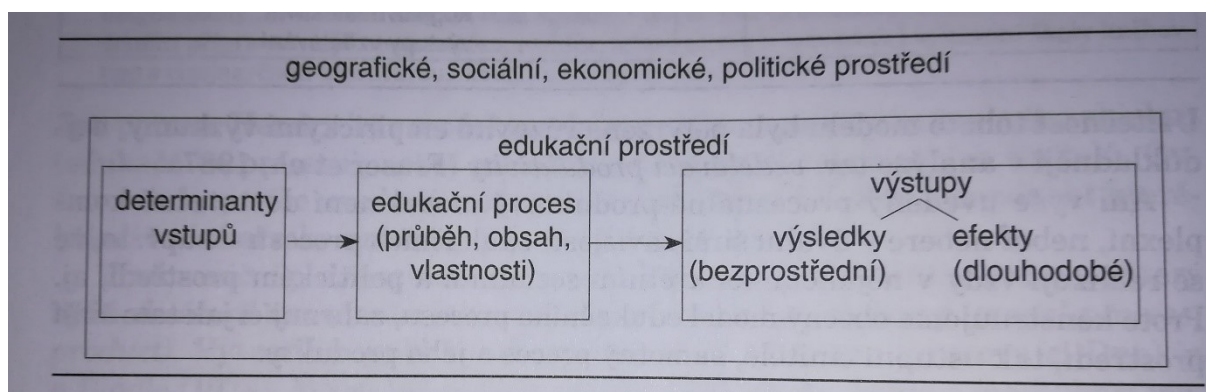
1.1.1 Oborová didaktika

Kromě didaktiky obecné existují také oborové didaktiky, jež jsou samostatnými vědními disciplínami, které se týkají vyučovacích předmětů a předmětových částí. Didaktika a oborová didaktika jsou ve velmi těsném sepejetí a znalosti obecné didaktiky se projevují v oborové didaktice. Kovaříková a Marádová (2020, str. 16) tvrdí, že při oborové didaktice dochází ke „zkoumání jevů a zákonitostí výchovy a vzdělávání realizujících se na věcném podkladě konkrétních vzdělávacích oborů“ Jde o vztah, který má pedagogika k mnoha vědním disciplínám, jež jsou obsažené v samotném obsahu předmětů v různých typech a stupních škol. Aby mohl být obsah vyučován správně, je potřeba se v těchto vědních disciplínách orientovat a vytvářet tyto oborové didaktiky, avšak „působení vědeckých pracovníků a pedagogů v oblasti oborových didaktik vyžaduje nejen rozsáhlou pedagogickou erudici, ale také ovládnutí daného vědního oboru, k němuž se vyučovaný předmět vztahuje. Je vyloučené, aby oborové didaktiky byly rozvíjeny od „zeleného stolu“, neboť vyžadují i značnou míru praktických zkušeností z vlastní výuky oboru na daném stupni školské soustavy.“ (Kořa in Vališová, Kasíková, 2011, str. 67)

1.1.2 Edukační realita

Ve škole tedy neprobíhá jen proces vyučovací, ale mnoho různých procesů, které je možno označit jako scholarizace. (Průcha, 1997 in Gillernová, 1998) Učitel vykonává určitou pedagogickou praxi, kterou Průcha (2017) nazývá „edukační realita“ a to je „každá taková skutečnost (prostředí, situace, proces aj.), objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy, nebo jsou vyvíjeny, resp. fungují některé edukační konstrukty“ (str. 64). Edukačním procesem je myšlena každá aktivita, jejímž prostřednictvím určitý subjekt vyučuje a jiný objekt se učí. Ve škole probíhají převážně edukační procesy řízené, záměrné a určované subjektem, ale zároveň je třeba nepodceňovat i procesy nezáměrné a neuvědomělé, které také mají v edukační realitě velký vliv. Vztah obsahu, subjektu a objektu ve výuce bývá často znázorněn didaktickým trojúhelníkem – učitel – učivo – žák, Průcha (2017) to ale považuje za nedostatečné a navrhuje širší model edukačního procesu.

Obrázek 1: Interakční model edukačního procesu.



Zdroj: Průcha (2017, str. 84)

1.1.3 Kurikulum

Kurikulum je edukačním konstruktem, který má zásadní vliv na průběh edukační reality. Dle Průchy (2017) se může chápat jako více věcí. Může to být buďto praktické, tudíž jako samotné konstruování kurikula (např. Rámcový vzdělávací program, dále v textu RVP), jeho analýza a pozorování, jak se kurikulum chová v reálných edukačních procesech. Nebo to může být chápáno teoreticky, jako všechny zkušenosti, které žák/člověk/účastník edukační reality získává všemi způsoby. Autor sám kurikulum chápe jako obsah vzdělávání. Upozorňuje, že kurikulum je konstruováno nadvakrát, nejprve jeho tvůrcem a poté samotným učitelem v didaktické transformaci. Kurikulum vymezuje čas edukace – délku vzdělávání a věk vzdělávaných, délku stupňů a druhů škol, vymezuje obsah edukace – jaké předměty jsou vyučovány, v jakém ročníku a v jaké časové dotaci. Mnohem šířeji chápe kurikulum Skalková (2007), která mezi kurikulární dokumenty zařazuje učební plán, učební osnova, učebnice, didaktické a metodické pomůcky pro učitele, didaktické texty pro žáky, standardy vzdělávání i evaluační standardy (testy), RVP atd. Kurikulum existuje ve formě formální (to, co je dáno jako závazný obsah), neformální (zahrnuje i další obsahy, které nejsou závazně dané) a skryté (vše, co se žák naučí ve škole „mimořadně“, ne vždy to má pozitivní obsah), a ve třech rovinách – zamýšlené, realizované a dosažené. Kalhous a Obst (2009) uvádějí více druhů kurikula – doporučené, předepsané, realizované, podpůrné, hodnocené, osvojené, formální, neformální, skryté, nulové – chybějící, metakurikulum.

1.1.4 Cíle edukace

Cílem edukace, tudíž záměrem výuky, jsou vědomosti, dovednosti, postoje a kompetence, a tedy změny v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické (Zormanová 2014; Kalhous a Obst, 2009). Kasíková (in Vališová, Kasíková, 2011) je rozepisuje jako vědomosti, dovednosti, vlastnosti, hodnotové orientace, osobnostní a sociální rozvoj jedince. Ostatní autoři však vyzdvihují, jako cíl především kompetence, což je problematické především v možnosti nějakého měření splnění tohoto cíle. Kompetence se nedají otestovat a diagnostikovat, proto je i těžké odhadovat, jak moc jsou školy v předávání kompetencí efektivní. Průcha (2017, str 358) píše, že výsledky edukace, jsou definované jako „*charakteristiky bezprostředních změn, které vznikají na straně vzdělávajících se subjektů působením určitých kurikulárních obsahů, jsou to výsledky v podobě kognitivních vlastností (znalosti, změny v intelektové úrovni), kognitivně – motorické vlastnosti (dovednosti senzomotorické, řečové, komunikativní, různé pracovní aj), kognitivně – afektivní vlastnosti (zájmy, přesvědčení, kulturní vzorce, hodnotová orientace, předsudky...)*“ Tedy vědomosti, dovednosti, postoje, zájmy a hodnotové orientace jsou krátkodobé. Je tedy důležité, zaměřovat se především na efekty edukace, které jsou dlouhodobé, a pozorovat, jak výsledky edukace působí na celou společnost a jaké změny v ní vyvolávají.

1.2 Předmět Výchova ke zdraví

Výchova ke zdraví (dále v textu jako VKZ) jako předmět je formována mnoha dalšími vědami a obory – z medicínských především veřejné zdravotnictví a somatologie, z psychologických disciplín to jsou obecná psychologie, vývojová psychologie, sociální psychologie a pedagogická psychologie. Dále je ovlivňována sociologií a kulturní antropologií, bezpečnostním managementem a krizovým řízením a samozřejmě pedagogickými disciplínami – obecnou pedagogikou, obecnou didaktikou, speciální pedagogikou, sociální pedagogikou a teorií výchovy. Zájem o zdraví a bezpečí všech účastníků edukační reality je důležitý, neboť „*zdraví a bezpečí jsou cíle výchovy i prostředky k jeho dosažení*“ (Kovaříková, Marádová, 2020 str. 26) a zdaleka se nejedná pouze o edukační realitu. Pole pro aplikaci těchto poznatků je velmi široké, v podstatě zasahuje jak život konkrétního jedince, tak realitu široké společnosti.

V obecné VKZ se jedná o snahu o podporu zdraví a zlepšování zdravotního stavu populace, které se uplatňuje v procesu celoživotního vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 1995 in Kovaříková, Marádová, 2020), jde o souhrn výchovně vzdělávacích aktivit zaměřených na rozvíjení zdravotní gramotnosti, jež je považována za jeden z důležitých předpokladů ke zlepšování zdraví jedince. Všeobecná VKZ tak v podstatě působí na každého jedince v průběhu celého jeho života.

Zdravotní gramotností se podle Světové zdravotnické organizace (dále v textu WHO) myslí „soubor kognitivních a sociálních schopností určuje motivaci a způsobilost jednotlivců k tomu, aby si dokázali získat přístup k informacím, porozuměli jim a využívali je způsobem, který podporuje a udržuje dobré zdraví.“ (WHO, 1998). Jedinec je tedy způsobilý činit rozhodnutí co možná nejvíce ve prospěch zdraví svého i svého okolí. S nabýváním zdravotní gramotnosti je člověk postupně více a více schopen získávat informace, třídít je a aplikovat je tak, aby bylo podpořeno jeho zdraví. A to ve třech oblastech 1. v oblasti podpory zdraví 2. v oblasti prevence nemocí a 3. v oblasti zdravotní péče. Pro uplatňování zdravotní gramotnosti se dá použít vzorec Chci – Umím – Mohu (zdravotnigramotnost.cz, 2022). Kdy chci zahrnuje vnitřní motivaci jedince, umím zahrnuje znalosti a informace, jejich získání, porozumění, vyhodnocení a použití a mohu znamená vytvoření takových podmínek, aby člověk tyto informace mohl využívat.

Je možno rozlišovat tři úrovně zdravotní gramotnosti (Kovaříková, Marádová, 2020)

1. Funkční zdravotní gramotnost – informace o rizicích a nabídce možných opatření.
2. Interaktivní zdravotní gramotnost – samostatné jednání a odpovědnost v respektování zdravotnických doporučení, vnitřní motivace k podpoře zdraví.
3. Kritická zdravotní gramotnost – schopnost kritického uvažování o zdraví, aktivní spolupodílení se na tvorbě zdravého prostředí.

Zdravotní gramotnost se neustále vyvíjí a mění v závislosti na aktuální úrovni poznání a společenské poptávce, je tedy nutné zdravotní gramotnost rozvíjet celoživotně.

1.2.1 Oborová didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí

Problematika zdraví a bezpečí se prolíná všemi druhy kurikula, jak ve formální části, která je realizována dle RVP, tak stejně velkou měrou také v neformálním kurikulu, a to ve všech

aktivitách, které jsou školou realizovány, anebo se ke škole nějakým způsobem vztahují (mimoškolní a mimotřídní aktivity realizované školou) a velmi významný vliv má také informální kurikulum, což jsou všechny informace o zdraví a bezpečnosti, jež se k žákům dostanou z jiných zdrojů. Často může množství takto získaných informací převažovat množství formálně získaných informací a je nutné s tímto faktorem ve výuce počítat.

Oborová didaktika Výchovy ke zdraví a bezpečí (dále v textu VKZB) se konstruovala podle toho, jak se předmět Výchovy ke zdraví (VKZ) vyvíjel v edukační realitě, kdy samotný předmět byl ustanoven až v RVP z roku 2005 (v rámci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví), po úpravě RVP v r. 2013 byl předmět nazván jako VKZB (Kovaříková, Marádová, 2020). Sama oborová didaktika VKZB musí pracovat s faktem, že se předmět neučí pouze v rámci formálního vzdělávání vymezeného RVP, ale v mnoha aspektech i ve všech dalších formách vyučování (neformálním, skrytém...).

„Cílem didaktiky je naplnění výstupu vzdělávání – respekt ke zdraví a bezpečí svému i druhých – to určuje výběr učiva, aby byla vytvářena zdravotní a bezpečnostní gramotnost tak, jaké jsou individuální i celospolečenské požadavky“ (Kovaříková, Marádová, 2020, str. 19)

Záměr oborové didaktiky je: *„na základě vytvořených paradigmat poskytovat odbornou podporu pro tvorbu a didaktickou transformaci kurikula“* (Kovaříková, Marádová, 2020, str. 26)

Didaktika VKZ musí i díky společenským změnám pružně reagovat.

1. Nutná častá aktualizace obsahu (vzhledem k současným vědeckým poznatkům a společenským problémům – např. ochrana duševního zdraví vzhledem k aktuální společenské situaci)
2. Začlenění tematiky ochrany člověka za mimořádných okolností, ohrožení v každodenních rizikových situacích
3. Reflexe postoje a přístupu společnosti ke zdraví a jeho vliv na postoje jednotlivců

VKZ jako předmět nebývá na školách brána jako velmi významný předmět. Poslední dva roky během probíhající pandemie onemocnění Covid – 19 a současná válka na Ukrajině však ukazují, že důležitost témat ochrany zdraví jak fyzického, tak duševního extrémně

narůstá a že s dobře vedeným předmětem VKZ ve školách může být žákům a potažmo občanům dán do ruky účinný nástroj pro zvládnání mnohých obtížných situací.

Stejně tak je předmětem VKZB i bezpečí. Bezpečí je jednou ze základních lidských potřeb, je to stav, kdy člověk nevnímá ohrožení a zároveň kolem něj neexistuje žádné objektivní ohrožení jeho osoby. Kovaříková a Marádová (2020) uvádějí, že bezpečí má své dimenze a to sociální, kybernetickou, systémovou a environmentální a spirituální, v prostředí školy se pak vyzdvihuje ta dimenze sociální, environmentální, spirituální a kybernetická. Cílem výuky předmětu VKZB je i v oblasti bezpečnosti budovat u jedince bezpečnostní gramotnost, která se postupně skládá z jednotlivých informací, schopnosti se v těchto informacích orientovat a vhodně je používat. Bezpečnostní gramotnost lze definovat jako „soubor znalostí, dovedností a postojů, které umožňují člověku bezpečný pohyb v dnešní společnosti“ (Kovaříková, Marádová, 2020 str. 37). Z bezpečnostní gramotnosti pak vycházejí bezpečnostní kompetence, což je ta samotná schopnost, jak v rámci bezpečnostní gramotnosti jednat.

Klíčová paradigmatika VKZB (Kovaříková, Marádová, 2020 str. 46).

1. *„Cíle jsou postaveny na principech osobní odpovědnosti*
2. *Vzdělávací obsahy podléhají aktualizaci na základě definování nových rizik*
3. *Je přirozenou součástí celoživotního učení*
4. *Vyžaduje aktivní meziresortní přístup řídicích orgánů*
5. *Je významně ovlivněna neformálním vzděláním, úspěšnost ve výuce je založena na spolupráci, nikoli nařizování.“*

1.2.2 Cíl edukace předmětu Výchova ke zdraví

I pro samotný předmět VKZ, jehož výstupem jsou dle RVP právě kompetence je těžké hodnotit jeho úspěšnost, obzvláště, když se porovnává s mnohými jinými předměty vyučovanými na školách. Neboť získané kompetence – gramotnost se projevují až v reálných životních situacích, z nichž mnohé žák zažívá až v průběhu života. I z tohoto faktu pak plyne jakési možné podceňování významu VKZ.

1.3 Žáci s mentálním postižením

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále v textu SVP) se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. (zákon 561/2004 Sb., § 16, odst. 1). Mezi takové žáky patří i osoby se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, což jsou i žáci s mentálním postižením.

1.3.1 Definice mentálního postižení

Mentální postižení se v minulosti označovalo různými termíny, které se dnes však nepoužívají, neboť jsou brány jako pejorativní. Dle Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů, 10. revizi (dále v textu MKN-10, 1994) se používal pojem mentální retardace (dále v textu MR), se kterým pracuje dosud vydaná literatura, ale i ten již není brán jako respektující. V anglicky mluvících zemích je pojem retardation nahrazován jinými popisy, v současnosti se v anglicky mluvících zemích používá pojem intellectual disability. V nové revizi MKN-11 bude tento pojem přeložen jako poruchy intelektového vývoje (MKN-11, 2022). Pro potřeby této práce používám pojem mentální postižení (dále v textu MP). „MP lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrujících se především snížením kognitivních, řečových a pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální či časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnost jedince.” (Valenta, 2018, s. 34) Tato definice reflektuje fakt, že MP je postižení, které ovlivňuje osobnost člověka v celé její šíři a schopnostech.

MP je postižení vrozené (vznik do 2 let dítěte) a trvalé. Dle druhu postižení míry a adekvátnosti působení okolí jedince je sice možná určitá míra zlepšení, nicméně velká změna není možná. MP může být čisté, či zapříčiněné i nedostatečně podnětným vývojem spojeným se smyslovým či tělesným postižením, dále se pojí se specifickými poruchami řeči, specifickými poruchami učení a chování, poruchami autistického spektra (dále v textu PAS) a dalšími. Vývojové opoždění může být také způsobeno emoční a podnětovou deprivací spojenou se zanedbávajícím prostředím či ústavní výchovou, ale to není bráno jako MP. (Černá, 2008)

1.3.2 Klasifikace mentálního postižení

Způsobů, jak klasifikovat MP je více, nejuniverzálnějším je kvantitativní hodnocení, které porovnává inteligenci jedince s průměrem populace – měřením inteligenčního kvocientu (dále v textu IQ). Průměrný výkon má hodnotu 100 IQ, mentální postižení je IQ pod 70. (Vágnerová, 2014)

Dle MKN-10 se rozděluje (WHO 2020)

- IQ 50 - 70 - lehká MR - IQ se pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.
- IQ 35 - 50 - středně těžká MR - IQ dosahuje hodnot 35 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let). Výsledkem je zřetelné vývojové opožďení v dětství, avšak mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti.
- IQ 20 - 35 - těžká MR - IQ se pohybuje v pásmu 20 až 34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.
- IQ 0 - 20 – hluboká MR - IQ dosahuje nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči.
- Jiná MR
- Neurčená MR

Vágnerová (2014) také jednotlivé stupně MP stručně charakterizuje:

Lehké mentální postižení (dále v textu LMP) – ve vyučovacím procesu je možné naučit tyto žáky základním procesům logiky, problém však činí hypotetické uvažování a práce s abstraktními pojmy. V řečovém projevu používají spíše konkrétní pojmy, mluví jednodušeji v kratších větách, problémy dělá správná stavba věty, občas mají problémy ve výslovnosti. V dospělosti mohou žít částečně samostatný život s občasným dohledem.

Středně těžké mentální postižení (dále v textu SMP) – myšlení těchto jedinců odpovídá úrovni předškolního dítěte (srov. klasifikace MKN-10). Slovník je chudý, nepoužívají ani všechny konkrétní pojmy, mluva je s častými agramatismy a také špatnou artikulací. Při učení je potřeba neustále opakovat a užívat mechanického podmiňování. Důležité je osvojení sebeobsluhy a každodenních činností, čehož jsou schopni. Jsou schopni vykonávat jednoduché pracovní úkony, je nutný trvalý dohled.

Těžké mentální postižení (dále v textu TMP) – uvažování je na úrovni batolete (opět srov. klasifikace MKN-10), pochopí jen základní souvislosti. Řeč je velmi omezená, vyjadřují se jen v několika jednotlivých slovech, často špatně artikulovaných. Učení je omezené a vyžaduje značné úsilí s dlouhodobým opakováním. Často se jedná o kombinované postižení. Závisí na péči okolí.

Hluboké mentální postižení (dále v textu HMP) – téměř vždy se jedná o kombinované postižení, učení a poznávání je velmi obtížně rozvíjitelné, vyjadřují pouze libost či nelibost. Řeč se nevytváří. Plně závislí na péči ostatních.

Také Švarcová (2006) vytvořila přehlednou tabulku schopností a obtíží, která popisují jednotlivé stupně mentálního postižení.

Tabulka 2: Průvodní jevy mentální retardace

	Mentální retardace			
	Lehká (IQ 50-69)	Středně těžká (IQ 35-49)	Těžká (IQ 20-34)	Hluboká (IQ pod 20)
Neuropsychický vývoj	omezený, opožděný	omezený, výrazně opožděný	celkově omezený	výrazně omezený
Somatická postižení	ojedinělá	častá, častý výskyt epilepsie	častá, neurologické příznaky, epilepsie	velmi častá, neurologické příznaky, kombinované vady
Poruchy motoriky	opoždění motorického vývoje	výrazné opoždění, mobilní	časté stereotypní automatické pohyby, výrazné porušení motoriky	většinou imobilní nebo výrazné omezení pohybu
Poruchy psychiky	snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti	celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný rozvoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy	výrazně omezená úroveň všech schopností	těžké poruchy všech funkcí
Komunikace a řeč	schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči	úroveň rozvoje řeči je variabilní; někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev často bývá chudý, agramatický, špatně artikulovaný	komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova	rudimentární nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec
Poruchy citů a vůle	afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita	nestálost nálady, impulzivita, zkratkovité jednání	celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškození	těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled
Možnosti vzdělávání	vzdělání na základě speciálního vzdělávacího programu	na základě speciálních programů (ZŠ speciální)	vytváření dovedností a návyků, rehabilitační třídy	Velmi omezené (rehabilitace, individuální péče)

Zdroj: Švarcová (2006, s. 40)

Tato tabulka spolu s dalšími definicemi (srov Vágnerová, 2014) určuje hlavně omezení, obtíže a poruchy. Je však otázkou, co přesně je možné z této škály poznat o konkrétním

člověku s MP, neboť nedokáže popsat další znaky rozumových schopností jedince s MP, jeho reálné schopnosti a možnosti, jeho přednosti a jeho skutečné reakce v konkrétních situacích. Nedozvíme se, jak ve výchovně vzdělávacím procesu s konkrétním jedincem pracovat.

1.3.3 Diagnostika mentálního postižení

Při diagnostice se provádí vyšetření kognitivních funkcí, posouzení adaptivního chování, klinické posouzení míry zvládnutí běžných sociálně-kulturních nároků, neuropsychický rozbor, anamnéza biologických faktorů a psychosociálních faktorů a informací o dosavadním vývojovém tempu. Je nutné, aby bylo provedeno dostatečné množství testů a byly použity takové, které jsou přizpůsobené omezením, která plynou z MP a zároveň mohou reálně a relevantně zhodnotit stav vyšetřovaného. Diagnostiku provádí zpravidla tým odborníků v Speciálně pedagogickém centru či Pedagogicko – psychologické poradny, ve kterém je psycholog a speciální pedagog. (Valenta, 2018)

1.3.4 Osobnost člověka s mentálním postižením

Vnímání (percepce) je pomalejší, zúžené, nedostatečně rozlišuje detaily a celek, nevnímá vztahy mezi částmi a celky. Často má sníženou citlivost hmatového vnímání a vizuálního rozlišování (podobné tvary, počet směr). Mívá problém s rozlišováním zvuků, a i s reprodukcí slyšeného (což ovlivňuje rozvoj řeči). Je častá inaktivita-neochota či nezájem předměty a podněty vnímat.

V oblasti motoriky je u hrubé motoriky vývoj zcela individuální u každého jedince, někdy je spojen s konkrétním druhem postižení. Ve vztahu ke klasifikaci MR MKN - 10 se dá říci, že čím těžší postižení, tím více bývá postižena i motorika, popř. mobilita. Poruchy v oblasti jemné motoriky také ovlivňují vývoj osobnosti jedince. Narušení motoriky v oblasti obličeje způsobuje špatnou mimiku, narušení v oblasti úst špatné přijímání a zpracování potravy, v oblasti mluvních orgánů způsobuje narušení špatnou výslovnost; sebeobsluhu a grafomotoriku ovlivňuje narušení motoriky a koordinace prstů.

U mnohých osob s MP se projevují poruchy orientace v čase a prostoru. U osob s LMP je možné tuto orientaci naučit pomocí cvičení. U osob více postižených je orientace v čase složitá, vnímají spíše činnosti, které čas strukturují (jídlo, výuka, zábava), mohou mít

tendence “urychlovat” čas (ví, že po obědě půjde domů, neustále vyžaduje oběd). V prostoru se orientují pouze ve velmi známém prostředí, širší obzor postrádají. Poznají známé osoby, často je mají asociované s určitou činností či místem a jinde je nepoznají.

Poznávání, vědění a myšlení je u osob s MP ovlivněné stupněm jejich postižení. Většinou jsou schopni pouze nižších myšlenkových operací. Vyšší myšlenkové operace (abstrakce, generalizace, analýza, syntéza, hodnocení...) zvládnou v základu osoby s LMP, ale jen do určité míry. Myšlení je konkrétní, mechanické, stereotypní a ulpívavé, často přemýšlí pouze o vnějších viditelných znacích a nechápu podstatu. Schopnost plánování a organizace téměř chybí, což je spojeno i se špatnou pamětí. Problematická je schopnost domýšlet jednání a předvídat jeho důsledky. Celkově mají nižší potřebu poznávat okolní svět a přemýšlet o něm.

Hranice kognitivního vývoje je omezená, lidé s MP však potřebují celoživotní učení a opakování, aby nedocházelo k úbytku získaných znalostí a schopností.

Pozornost je většinou nedostatečná, a i zde je schopnost koncentrace vázána na původ postižení. Jsou rychle unavitelní, neboť nedokáží eliminovat rušivé podněty. Velký problém mají s přesouváním a dělením pozornosti. To vše vede k velké chybovosti při vykonávaných činnostech.

Zapamatování si je pomalejší. Spíše si pamatují konkrétní věci, jde o paměť mechanickou, často bez porozumění. Pro zapamatování je nutné vyvinout velké úsilí a je nutné časté opakování a hodně názorných pomůcek. Taktéž vybavování si je pomalé. Památování si abstraktních věcí je velmi komplikované.

Způsob komunikace záleží na druhu a stupni postižení, zvláště, co se verbálního způsobu týče. U hlubších stupňů postižení se mnohdy jedná pouze o napodobování a vyluzování zvuků. U SMP jde o pojmenování konkrétních věcí a situací. Osoby, které nemluví, je možné naučit komunikovat alternativními způsoby. U LMP je řeč jako taková mnohdy v pořádku, vyjadřování však je jednodušší. Aktivní slovní zásoba však je mnohdy malá, pasivní bývá větší. Vyskytují se časté chyby ve slovosledu a agramatismy. Psaní a čtení je většinou mechanické, bez porozumění, s textem jsou v určité míře schopny pracovat pouze osoby s LMP.

Emoční projevy jsou u osob s MP různé, záleží na nastavení osobnosti. Projevované emoce mnohdy mohou rychle přecházet od negativních k pozitivním a naopak, popř. jsou použity neadekvátně situaci či bezdůvodně. Bývají citliví na emoční projevy okolí. S MP se pojí poruchy jako úzkost, deprese, emoční labilita či agresivita. Emoční projevy jsou také vyvolávány novými a frustrujícími situacemi.

Adaptace a adaptabilita je obtížná, jejich adaptivní chování je často narušeno, a proto mohou v situacích, kdy se po nich adaptace vyžaduje, mít nepřiměřené reakce.

Vůle a volní jednání je často oslabené, projevuje se nedostatek iniciativy, spontaneity, nedostatek zájmu, ale i společensky nepřiměřená iniciativa či náhlé rozhodnutí ke konání, které není domyšlené do důsledků a v jehož konání jedinec nevytrvá dlouho. Schopnost vyjádřit svou vůli může být omezená i vzhledem k nedostatečným komunikačním prostředkům, či tím, že za jedince často přebírá odpovědnost někdo jiný, a tak se tomu nenaučil. Jednání může být účelové (motivace odměnou či vynucení si něčeho), kompulzivní (nutkavé chování), mohou se objevit i tiky (mimovolné opakující se nerytmické pohyby či vokalizace).

V oblasti sebeobsluhy (hygiena, oblékání a obouvání, stravování a péče o zdraví) záleží na stupni postižení a také výchově. U osob s LMP je tato oblast v podstatě nenarušena, jsou schopni být soběstační. Osoby se SMP bývají opožděné, některé úkony nezvládnou. U dalších stupňů je již potřeba častá pomoc či kontinuální péče.

Chování – nejsou vždy schopni porozumět platným normám, i lidé s LMP, kteří vědí, jak se chovat, se mohou zachovat nestandardně, neboť situaci nevyhodnotí (či nejsou schopni) adekvátně vyhodnotit. Osoby s těžší formou postižení mohou reagovat nepřijatelně a emotivně.

Sebepojetí osob s MP je často nerealistické, ovlivněné reakcemi a názory okolí. Na druhou stranu, pokud si uvědomují svou odlišnost od majority a jsou na to v kolektivu upozorňováni, projeví se to na jejich sebepojetí negativně. Lidé s MP mají stejné základní psychické potřeby, jako jiní lidé, ale jejich naplňování je často závislé na druhých lidech (stimulace – vhodná; učení – srozumitelné; jistoty a bezpečí – i v dospělosti vázáno na blízké

osoby; seberealizace – většinou stačí pozitivní odezva od okolí; životní perspektiva – ne vždy chápou pojem času, žijí spíše přítomností).

Socializace je omezená (vlivem pomalejšího tempa řeči apod.), daná i jejich odlišností (vědomím vlastní odlišnosti) a způsobem, jak okolí na jejich odlišnost upozorňuje. V rodině je důležité, aby bylo dítě milováno a vychováváno ho v rámci jeho možností. Jelikož jsou ve zprostředkování vztahu k lidem i společnosti závislí na druhých, může se vyskytovat přehnaná závislost na osobách. Mnozí lidé s MP stojí o vztahy s okolím, jsou dost vázání na členy rodiny, a pokud mohou, zachovávají přátelství, která navážou ve škole či v různých institucích.

Lidé s LMP jsou schopni dosáhnout pracovního zařazení a v určité míře samostatnosti v životě (obojí však zpravidla v chráněném prostředí).

Otázkou, která ve společnosti není dostatečně řešena, je potřeba intimity, uspokojování sexuálních potřeb osob s MP, případně partnerství či rodičovství těchto osob.

(Vágnerová 2014; Valenta, 2018)

1.3.5 Vývoj člověka s mentálním postižením se zaměřením na období dospívání

V dětství se dítě s MP vyvíjí pomaleji, obzvláště v oblasti psychomotoriky, socializace, a schopnosti učit se. Zejména v předškolním věku je nutné, aby bylo dítě dle doporučení odborníků stimulováno k vhodnému učení. Během školní docházky je vedle rozvoje kognitivních znalostí – v rámci možností dítěte, je to důležité období socializace a rozvíjení sociálních dovedností. Ty jsou mnohdy u dětí s MP důležitější než zvládnutí školních dovedností. V období dospívání (12-15 let) dochází k fyzickému dozrávání, které je mnohdy v normě, a to ostře kontrastuje s nedostatečnou mentální zralostí a nezralostí v sociální rovině, dospívající působí infantilně a přestává se orientovat v náročnějších souvislostech i vztazích. Neprobíhá osamostatňování se od rodiny, dítě je na svých rodičích stále závislé. Nemá potřebné schopnosti k osvojování si nových sociálních rolí, které se k tomuto věku vážou. V adolescenci (od 15 do 19 let) je úkolem člověka plně rozvinout své fyzické i mentální schopnosti, připravit se na vstup do samostatného života, vidět svůj přesah do budoucnosti. Osoby s LMP si něco z toho dokáží uvědomit a pod dobrým vedením se postupně mohou vyučit a být zaměstnatelní. Osoby s těžším stupněm MP již mají situaci

složitější. Jejich vzdělávání, a hlavně následné zapojení do zaměstnání a do života je pro jejich omezení značně náročné. Stále zůstávají plně závislími na blízkých osobách. V tomto období se řeší i pohlavní dospívání osob s MP a způsob uspokojování jejich sexuálních potřeb je zatím stále nedořešen a dále často tabuizován. V dospělosti se pak prohlubují aspekty popsané u adolescence, problematické je časté izolování osoby s MP od intaktní společnosti. Ve stáří komplikují vývoj osobnosti člověka nemoci pro stáří typické. (Bartoňová, 2008; Valenta, 2018; Černá, 2008)

1.4 Praktická škola jednoletá v systému vzdělávání

Žáci s mentálním postižením jsou stejně jako intaktní děti, zapojeni do systému vzdělávání. Povinnou školní docházku mohou absolvovat buď v běžné základní škole, kde se učí podle minimálních výstupů RVP, nebo navštěvují třídu či školu zřízenou podle §16 odst. 9 školského zákona. Zařazení žáka s mentálním postižením do daných druhů škol je doporučeno školským poradenským zařízením. Žáci, kteří ukončili povinnou školní docházku, se mohou přihlásit ke studiu na střední škole. Profesní vzdělávání pro žáky s mentálním postižením zajišťují především odborná učiliště, a praktické školy jednoleté a dvouleté. Praktická škola jednoletá (dále v textu PRŠ I) byla schválena MŠMT dne 9. prosince 2004, č. j. 32 089/2004-24, s platností od 1. září 2005. Příprava, kterou poskytuje, je zacílena na vykonávání konkrétních jednoduchých činností v profesních oblastech dle zaměření školy. Je určena především pro žáky se středně těžkým, těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a autismem. RVP PRŠ I vychází z teoretických i praktických dovedností získaných v průběhu povinné školní docházky a žákům tyto znalosti a dovednosti dále prohlubuje a rozšiřuje. Důsledným respektováním individuálních zvláštností a schopností žáků je edukace vedena směrem k rozvoji komunikačních dovedností a podpoře co nejvyšší možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob. Dále je výuka zaměřena na získání manuálních dovedností využitelných hlavně v běžném životě a pokud možno i v profesním životě. Cílem edukace v PRŠ I je hlavně zvýšení kvality života žáků, získání pozitivního vztahu k práci a po absolvování studia možnost uplatnit se dle individuálních schopností v profesním životě (chráněné pracovní místo či pomocné práce v oblasti služeb a výroby). Vzdělávání v PRŠ I se uskutečňuje denní formou. Vzhledem k SVP žáků je vhodné koncipovat výuku tak, aby

byly respektovány všechny individuální zvláštnosti a možnosti žáků. Ve výjimečných případech může ředitel školy prodloužit délku vzdělávání nejvýše o dva školní roky (§ 16 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Způsobilost žáků ke vzdělávání v PRŠ I musí být posouzena lékařem a na základě tohoto lékařského doporučení jsou potom na žáky kladeny přiměřené požadavky, respektující specifika vyplývající z druhu a stupně jejich postižení.

V praktické škole jednoleté se usiluje o naplnění těchto cílů:

- rozšiřovat a prohlubovat u žáků znalosti nabyté v předchozím vzdělání
- zpevňovat a nadále podporovat rozvoj klíčových kompetencí žáků, zkvalitňovat jejich vědomosti, dovednosti a dále utvářet jejich postoje;
- nabádat žáky ke kreativnímu myšlení;
- vést žáky k co největší míře používání jejich komunikativních dovedností (popř. alternativních způsobů komunikace), používat efektivní a otevřenou komunikaci a navádět je k demokratické diskuzi;
- rozvíjet fyzické, psychické a další konkrétní schopnosti a dovednosti žáků;
- učit žáky vnímat zdraví jako vyvážený stav duševní, tělesné a sociální pohody a chránit je;
- rozvíjet vztahy k okolí – k lidem, k okolnímu prostředí a k přírodě;
- směřovat žáky k činnostem, které budou v souladu se strategií udržitelného rozvoje;
- vést žáky k vytváření odpovědného poměru k naplňování svých povinností a k uznávání dohodnutých pravidel;
- vést žáky k stálému a svědomitému postoji k týmové i samostatné práci;
- pracovat se žáky tak, aby šli k osvojování si poznatků a pracovních postupů a chystat je k vykonávání pracovních činností podle jejich individuálních schopností.

Vzdělávání se ukončuje závěrečnou zkouškou, jež se skládá z ústní teoretické zkoušky z odborných předmětů a z praktické zkoušky z odborných předmětů.

1.5 Didaktické prostředky ve výuce se zaměřením na předmět Výchova ke zdraví a výuku žáků s mentálním postižením

Didaktickými prostředky se myslí vše, co se používá k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů. Mohou být nemateriální, mezi ty se řadí didaktické zásady, metody a formy a materiální, což jsou pomůcky k vyučování, žákovské pomůcky, učebny a jejich vybavení a didaktická technika. (Zormanová, 2012)

Nemateriální didaktické prostředky

1.5.1 Didaktické zásady

Při výuce je vhodné dodržovat didaktické zásady, které vycházejí ze tří základních zdrojů: historických zkušeností těch, jež se edukaci věnovali před námi, objevů pedagogického a psychologického výzkumu a příkladů dobré praxe. Zásady jsou formulovány jako vědecky zdůvodněné požadavky a pravidla, která platí pro všechny účastníky i prostředky edukačního procesu a která při jejich dodržování co nejvíce zefektivní výuku. Mezi tyto zásady patří:

Zásada uvědomělosti a aktivity – uvědomělost se vztahuje nejen k žakovu přístupu k učení, ale i k samotným poznatkům – do jaké míry je chápe a jak s nimi umí pracovat a jak chce získávat nové. Učitel pak dává žákovi příležitost k jeho vlastní aktivitě v procesu edukace a tuto aktivitu podporuje, směřuje a motivuje vhodně zvolenými prostředky.

Zásada komplexního rozvoje žáka – učitel by měl znát svého žáka i učivo, které chce vyučovat a být schopen posoudit, jakým způsobem je možné žáka rozvíjet ve všech oblastech, tj. kognitivní, afektivní i psychomotorické, byť rozvoj žáka neprobíhá v těchto oblastech zvlášť, ale zpravidla dohromady. Bohužel se hlavně u starších žáků často zapomíná na nutnost stejnoměrného rozvoje i v psychomotorické oblasti.

Zásada vědeckosti – učitel by měl být schopen podávat žákovi učivo v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky, které se váží k jeho předmětu. Pro učitele to znamená se neustále vzdělávat a orientovat se ve svém oboru. Učitel by také měl být schopen používanými didaktickými prostředky stimulovat žáky k vědeckosti – správnému vyhledávání, zpracování a využívání oněch vědeckých poznatků.

Zásada individuálního přístupu k žákům – každý žáka je individualitou a žáci, i v jedné třídě, se mohou více či méně lišit ve své úrovni myšlení, chápání, řeči, v postojích k učení, osobních zkušenostech, domácím prostředí apod. Učitel by měl být schopen rozpoznat tyto zvláštnosti a směřovat učení žáků tak, aby každý mohl zažít úspěch ve své učební činnosti. Učitel by měl mít znalosti z psychologie osobnosti a měl být schopen je aplikovat jak při plánování výuky, tak v edukaci samotné.

Zásada spojení teorie s praxí – učitel by měl být schopen učit učivo tak, aby byla jasná možnost jeho aplikace a aby žákům teoretické učivo dávalo smysl a uměli si jej propojit s praktickou činností. Zároveň je také dobré, když žáci umí teoretické informace vyhledávat a vyvozovat z praxe. Edukační prostředí se tak rozšiřuje i mimo budovu školy a je možné ho nalézt na mnoha jiných místech.

Zásada názornosti – je důležité, aby žák získával vědomosti a dovednosti všemi smysly (zrak, sluch, hmat, chuť, čich). Logické vnímání musí být vhodně doplněno názorem dle potřeb žáka. Žák si tak pro učivo může vytvářet vlastní představy. Názorné vnímání by se nemělo ani podceňovat, ani přeceňovat. Je to dobrý prostředek pro výuku, nikoli její cíl.

Zásada soustavnosti a postupnosti – poznatky je vhodné žákům předkládat v určité logické struktuře a v jejich souvislostech. Učivo by mělo být probíráno od jednoduššího ke složitějšímu, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, učitel pak postupně zvyšuje své nároky na žáky.

Zásada přiměřenosti – učitelova výuka a všechny používané formy, metody, způsob komunikace a nároky byly přiměřené věku, schopnostem, vědomostem, dovednostem a jazyku vyučovaných žáků.

Zásada trvalosti – žáci by měli zvládnout zapamatovat si naučené poznatky trvale. Zapomínání je však běžnou součástí každého procesu učení. Je tedy potřeba naučit žáky správným technikám učení a zapamatování, zařadit poznatky do pro žáka vlastního systému, ze kterého pro něj bude snadné si poznatek vybavit a také učivo opakovat.

Zásada zpětné vazby – učitel by měl být schopen zjišťovat, zda a jak byly naplněny výchovně vzdělávací cíle a v případě potřeby měnit svůj způsob výuky, aby bylo každému žáku umožněno cíle naplnit.

Zásada emocionálnosti – žák a učitel navzájem ovlivňují své emoce, výuka probíhá lépe, pokud je klima ve třídě pozitivní a všichni aktéři si důvěřují.

(Kalhous a Obst, 2009; Kovaříková a Marádová, 2020; Skalková, 2007)

Při výuce žáků s MP některé ze zmíněných zásad poněkud ustupují do pozadí a některé jsou zase důležitější. Jednoznačné je nutné dodržovat zásadu názornosti, zásadu individuálního přístupu k žákům a zásadu přiměřenosti a postupnosti. Je důležité nezapomínat na zásadu emocionálnosti, kdy v některých situacích učitel svým rozpořením může žáky velmi ovlivňovat. A také na zásadu komplexního rozvoje žáka – u žáků s MP je mnohem častější výuka aktivizující psychomotorickou oblast. Problematická je zásada trvalosti – paměť žáků s MP pracuje jinak, nejsou schopni učivo začlenit do logických struktur, většinu poznatků si zapamatovávají pouze metodou memorování, a pokud nedochází k častému opakování, poznatky zapomínají a musí se je učit znovu a znovu, tento fakt ovlivňuje i množství učiva, které jsou schopni si osvojit. Pokud učitel zvládne dodržovat zásadu propojení teorie s praxí, je to vynikající, ovšem učitel má v této oblasti pouze omezený rozsah toho, co je možno žákům s praxí propojit. Stejně tak může být u žáků s MP problém s jejich vlastní uvědomělostí a aktivitou, mnozí mají problém s inaktivitou a motivace k učení tak musí neustále přicházet z vnějšku, další mají aktivitu nesoustředěnou a zaměřenou na dokončení úkolu bez potřeby vyřešit úkol správně. (Bartoňová, 2008; Valenta, 2018).

1.5.2 Organizační formy vyučování

Organizační formy vyučování jsou způsoby, jakým učitel sestavuje svou výuku. Jaké prostředí utváří pro výuku a jakými prostředky organizuje aktivity všech účastníků edukace. Organizační formy se liší podle množství vyučovaných žáků a jejich potřeb, a i podle cílů vyučování. Organizační formy by měly být voleny tak, aby spolu s metodami co nejlépe pomohly naplnit vše výše uvedené. Organizační formy mají určité tradiční dělení či výčet, to ale není vždy determinující, v mnoha případech se mohou prolínat s metodami, a tak nelze za každou cenu oddělit, jestli je to forma či metoda. V tradičně pojatém vyučování se formy berou jako vnější stránka vyučovacích metod. Pokud je vyučování pojato komplexně, je formou označováno celé řízení vyučovacího procesu. Organizační formy výuky lze rozdělit podle dvou základních hledisek (Vonková in Vališová, Kasíková, 2011; Kovaříková, Marádová, 2020)

a) hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce – nejtradičnější formou je výuka frontální, při níž učitel vyučuje větší skupinu, zpravidla věkově a teoreticky i intelektově a dovednostně homogenní, přenos učiva probíhá zpravidla na úrovni učitel – žák a zpět. Učitel působí na celou skupinu a předává všem stejné učivo, zpravidla formou výkladu (i podpořeného prezentací) či řízené diskuze. Za výhodu této formy je uváděno, že žáci si zvykají vnímat souvislý výklad. Nevýhodou této formy je velmi nízká vlastní aktivita žáků, nerozlišování mezi individuálními potřebami žáků a nutností diferenciovat dle schopností žáků, která se vyskytuje ve většině tříd a obecně nízká efektivita této formy výuky (nuda), (Čapek, 2015). Další forma výuky může být individuální, která probíhá mezi učitelem a jednotlivcem, či velmi malou skupinou. Tato forma výuky se v běžné škole zpravidla uplatňuje pouze při výuce předmětů speciálně pedagogické péče. Dále je využívána při výuce ve školách uměleckého směru, jazykových školách či při individuálních konzultacích. Při tomto způsobu výuky dochází k mnohem většímu zapojení žáků do výuky a možnosti korigovat učivo dle potřeb žáků, takže forma bývá účinnější. Určitou formou individuální výuky může být i vrstevnické učení – v tomto typu vyučování se žáci učí od sebe navzájem, vede k upozadění role učitele a k většímu zapojení žáků do výuky, žáci si také mnohem více zapamatují to, co mají příležitost vysvětlovat někomu jinému. Dále může být forma výuky individualizovaná. V tomto typu výuky učitel méně řídí žakovu učební činnost, žáci řeší zadané úkoly samostatně, svou učební činnost řídí podle úkolu, jenž byl zadán, pracují svou vlastní rychlostí a také podle svých individuálních možností. S individualizovanou výukou se pojí princip diferenciace, což předpokládá vytváření takových situací, aby každý žák mohl najít ideální příležitost pro své učení a plnit úkoly, na které on sám stačí a může tak při své práci zažívat úspěch. Při samostatné práci žáka žák získává nové poznatky vlastním úsilím, zpravidla nezávisle na cizím zásahu, a to např. řešením problémů, samostatným studiem či plněním úloh, žák je odpovědný za výsledky své práce, může si zvolit vlastní rychlost postupu, nevýhodou této metody je absence spolupráce se spolužáky a to, že se nerozvíjí formy sociálního učení. Další možnost výuky je vyučování párové nebo skupinové – v tomto druhu výuky jsou žáci rozděleni do skupin či dvojic a v nich provádí svou učební činnost a řeší zadanou práci. Učitel pak řídí práci těchto jednotek. Skupinová výuka je základem kooperativního vyučování – v této formě výuky jde o „spolupráci při dosahování cílů, výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina žáků má

prospěch z činnosti jednotlivce, jde o pozitivní vzájemnou závislost všech členů skupiny“ (Kasíková in Vališová, Kasíková 2011). Zajímavou formou je i projektové vyučování – kdy žáci řeší ve skupinách úkol, který je pro ně zajímavý a významný, přebírají zodpovědnost za řešení tohoto úkoly, projekt přesahuje do reality, žáci si samostatně volí, jak zadané úkoly plnit, produkty skupin jsou odlišné. Učitel žáky pouze usměrňuje.

b) hledisko časové a prostorové organizace vyučování – tzn. jaká je délka vyučovací jednotky, v které části týdne a dne výuka probíhá. V jakém prostoru výuka probíhá (běžná třída, specializovaná třída, mimo školu – exkurze, vycházky, provozy praktického výcviku atd.).

Z hlediska organizace součinnosti učitelů bychom mohli za určitou formu výuky považovat také týmové vyučování. Jde o princip, kdy se specializační činnosti učitele propojí v týmové práci, tímto způsobem může při vyučování docházet k diferenciaci ve výuce a zajišťovat výuku integrovaných předmětů. Týmové vyučování je poměrně náročné jak po stránce sociální, tak i po stránce prakticky organizační. Týmy učitelů mohou být složeny buďto z učitelů stejných zaměření, či různých zaměření. Učitelé mohou v týmu vyučovat klasicky (oba mají stejnou odpovědnost za výuku, střídají se při ní), mohou se také doplňovat (mají rozdělené odpovědnosti, navzájem se svou činností podporují), dále může mít vyučování formu paralelní výuky (žáci jsou rozděleni do dvou skupin, každý učitel učí svou skupinu totožný obsah), nebo může být třída rozdělena dle různých kritérií (učitelé pak vyučují podle potřeb jednotlivých žáků ve skupinách). Týmové vyučování dvou stejně kvalifikovaných pedagogů v českých školách není příliš časté. Čeští učitelé se v současné době učí spíše spolupracovat s asistentem pedagoga, jehož náplň práce ve výuce je různá podle jeho vzdělání.

Pro výuku VKZ jsou vhodné organizační formy jako je skupinová a kooperativní výuka, projektová výuka, individualizovaná výuka, vrstevnické vyučování, u hromadné frontální výuky si učitel musí být vědom všech nástrah, které tato forma přináší, u výuky obsahů předmětu VKZ je potřeba počítat s různou vyzrálostí žáků pro určitá témata, s jinými předchozími zkušenostmi a jinými vstupními prekoncepty, je proto vhodné umět výuku mnohých témat diferenciovat. Pro odborná témata je možné zařazovat výuku s přednáškou odborníků z praxe, odborné exkurze, semináře a samostatnou studijní činnost. Všechny

formy výuky je samozřejmě nutné vhodně kombinovat s vybranými metodami, obzvláště těmi aktivizačními. (Kovaříková, Marádová, 2020)

1.5.3 Individualizace a diferenciacie ve škole

Pro výuku žáků s MP v PRŠ I se ze zmiňovaných organizačních forem nejvíce používá forma individualizace a diferenciacie. V jedné třídě PRŠ I se sejdou žáci, kteří jsou sice stejně staří a získali základy vzdělání, ale jejich reálné znalosti, dovednosti a schopnosti se u každého jednotlivce velmi liší. Při plánování výuky nelze vycházet z faktu, co by žák měl znát, ale z toho, co žák opravdu zná a co zvládá. Ve třídě se takto schází žáci, kteří si zvládli osvojit obsahy dané RVP ZŠ speciální dle I. dílu, ale také ti, kteří byli vyučováni dle II. dílu. Jsou tam žáci, kteří se dorozumívají mluvenou řečí i takoví, kteří používají pouze symboly alternativní komunikace, žáci, kteří umí číst s porozuměním, žáci, kteří mají s porozuměním čtenému textu problém a žáci, kteří číst vůbec neumí. Stejně tak je to i s psaným textem – někteří zvládnou vytvořit vlastní souvislý text, někteří pouze odpovídají na otázky krátkými větami či slovy a jiní nejsou schopni napsat vůbec nic. Učitel tedy má za úkol připravit každému žákovi úlohu přímo jemu na míru. Kasíková, Ditrich a Valenta (in Vališová, Kasíková, 2011) uvádí 2 základní individualizační principy pro výuku: *1. princip zvládnutého učení* – je stanoven určitý cíl a každý žák má možnost použít různou cestu k dosažení tohoto cíle, *2. princip kontinuálního pokroku v učení* – tedy, že na každého žáky by měly být kladeny učební nároky, které jsou pro něj vždy nové. Pokud se ve výuce v PRŠ I postupuje podle těchto dvou principů, jsou u mnohých žáků velmi omezeny možnosti, kam ve výuce dále postupovat, neboť se vlastně neustále pracuje na zvládnání samotných základů, na které se vždy po troškách nabaluje nové učivo. Diferenciační principy počítají s vnější a vnitřní diferenciací. Vnější individualizací a diferenciací se rozumí rozdělování žáků podle jejich schopností do různých typů škol. Takto jsou již v podstatě žáci diferencováni už tím, že navštěvují, např. PRŠ I. – v tomto typu školy je jisté, že žák má diagnostikováno MP. Tato vnější diferenciacie probíhá i u žáků intaktních. Dále může být individualizace a diferenciacie prováděna uvnitř školy, kdy se na základě určitého kritéria žáci dělí do různých tříd. Kritérium může být kvantitativní (IQ, výkon – žáci jsou pak děleni do tříd dle tohoto kritéria), nebo kvalitativní (zájem, životní orientace – v takto rozřazených třídách se mohou potkávat třeba žáci různého věku). Nejnáročnější na praktické provedení pak bývá

individualizace a diferenciacie uvnitř jedné třídy. Ve složení třídy se počítá s růzností žáků – jejich IQ, výkonu, zájmů, sociálního prostředí, SVP a dalších faktorů. Ve třídě se pak vytváří skupiny, skupinky či jednotlivci, kteří postupují podle odlišného výukového programu, u stejného tématu mají za úkol dosáhnout různého cíle. Skupiny jsou propustné, žáci mají šanci v průběhu výuky přejít do jiné skupiny, podle svých schopností a potřeb. Vyučování má jiný charakter než klasické hromadné frontální, učitel musí volit vhodné metody a postupy. Individualizace a diferenciacie musí být zabezpečena jak personálně, tak technicky a materiálně. Individualizace ve výuce může být konkrétně prováděna několika formami (Kasíková, Dittrich, Valenta, in Vališová, Kasíková, 2011):

1. výběrem učiva – žák si vybírá určitou oblast učiva, která mu je nabídnuta
2. doplňující vyučování k základnímu učivu – žák, který učivo zvládá, dostává další prohlubující učivo, se žáky, kteří mají se základním učivem problém, se pracuje na osvojování učebních strategií, které pomohou základní učivo zvládnout
3. žák a učivo ve sledu učebních jednotek – učivo je rozděleno do jednotlivých kroků, žák má návod, jak s učivem pracovat, žák v učení postupuje svým vlastním tempem, pokud je to možné, může si volit i pořadí kroků
4. individuální matching – dochází k propojování učebního stylu žáka s vyučovacím stylem, učitel tomu přizpůsobuje své vyučovací strategie např. pro vizuální, kinetický či taktilní styl.

Ve výuce je možné používat učební systémy, které jsou přímo na individualizaci a diferenciaci zaměřené. Např. Mastery learning B. S. Blooma – princip zvládnutého učení, nebo koncepce Daltonského plánu H. Parkhurstové, dále německý FENI model, či programované vyučování.

1.5.4 Metody vyučování

Slovo metoda vychází z řeckého *methodos*, což označovalo cestu k něčemu, kroky k danému cíli. V pojetí didaktiky lze metodu chápat jako „*specifický způsob uspořádání činnosti učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.*“ (Vališová, Valenta, in Vališová, Kasíková, 2011, str. 191) Výukovou metodu vybírá učitel podle svých zkušeností, názorů a postojů, také podle své koncepce výuky, popř. podle koncepce výuky vyučované v celé škole. Metoda je ve výuce prvek, který

lze rychle měnit, upravovat a přizpůsobovat okolnostem a záměrům výuky. Použitá metoda není cílem výuky, ale jejím prostředkem, proto vyučující musí vždy vědět, kam směřuje a co předává. Samotná výuka je velmi dynamický proces, který reaguje na všechny její činitele, a proto nejsou metody univerzálně použitelné, stejná metoda přináší v různých třídách různé výsledky. Je tedy na učiteli, aby metody volil s rozvahou a měl jich v zásobě velké množství a aplikoval je s dobrou znalostí žáků (jejich vývojové a individuální zvláštnosti, respektovat jejich způsob a styl učení, schopnosti a tempo atd.), učiva i prostředí v kombinaci s vhodně zvolenou organizační formou výuky. Zvolená metoda by měla být co nejefektivnější. Kovaříková a Marádová (2020) uvádějí kritéria pro výběr vhodné metody, ve svém textu cílí na metody VKZ, ale kritéria jsou univerzálně použitelná: Metoda by měla předávat plnohodnotné a nezkreslené informace k danému tématu, je možné konfrontovat protichůdná tvrzení; metoda formuje žáka k očekávaným výstupům z předmětu; metoda odpovídá potřebám a zájmům žáka; metoda žáka rozvíjí po morální, sociální, pracovní a estetický stránce; metoda aktivuje žáka k učení a poznávání; metoda probíhá přirozeně a má přirozené dopady; je použitelná i v reálném životě a světě a žák ví jak; učitel jí používá přirozeně, podle svého stylu výuky. Maňák a Švec (2003) také upozorňují, že metody by měly být voleny tak, aby se ve výuce mohlo postupně přecházet od učení řízeného učitelem k metodám, které podporují žákovu autoregulaci učení – žák sám sebe v učení řídí, umí se učit a o učení uvažovat (metakognice). Metody ve výuce zprostředkovávají informace, postupy, způsoby řešení, dále metody aktivizují žáky k učení, objevování, myšlení a metody také učí a podporují komunikaci mezi všemi účastníky edukační reality.

Kritéria třídění metod jsou podle různých autorů různá, existuje mnoho odlišných aspektů, která se berou v potaz při rozřazování metod do skupin. Vališová a Valenta (in Vališová, Kasíková, 2011) uvádí různorodá třídění dle následujících aspektů:

- aspekt didaktický (dle zdroje poznání a druhu poznatků)
 - metody slovní (monologické, dialogické, písemné práce, práce s tištěným textem)
 - metody názorně-demonstrační (pozorování předmětů a jevů, předvádění, dynamická či statická projekce)
 - metody praktické (návčik dovedností, žákovy pokusy, grafické a výtvarné práce, pracovní činnosti)

- aspekt psychologický (dle stupně aktivity a samostatnosti žáka)
metody receptivní, metody reproduktivní, metody mezní, metody produktivní a metody badatelské
dle aktivity a zapojení žáků se mohou definovat také metody heuristické, diskuzní, problémové, situační, inscenační a simulační, didaktické hry, projektové, výzkumné
- aspekt logický (dle myšlenkových operací ve výuce)
postupy srovnávací, induktivní, deduktivní, analytické, syntetické, hodnotící
- aspekt procesuální (dle funkce metody ve vyučovacím procesu, v jeho různé fázi)
metody motivační, metody expoziční (osvojování a vytváření nových vědomostí a dovedností), metody fixační (upevňování vědomostí), metody diagnostické a hodnotící, metody aplikační
- aspekt aplikační (postup od teorie k praxi)
metody teoretické, metody teoreticko-praktické, metody praktické

Toto třídění metod není jediné ani konečné, ukazuje, že hledisek, podle kterých může učitel na metody pohlížet je více, a mnohá se samozřejmě prolínají. Jednu metodu lze tedy zařadit do kategorií podle všech aspektů. Při výběru metody je nutné pamatovat na všechna předchozí upozornění. Učitel by jako profesionál měl znát velké množství různých výukových metod, aby výuka mohla být pestrá. Používání široké palety metod lépe vede k všestrannému rozvoji žáků a podporuje učení všemi styly. Střídání metod, které jsou zábavné, praktické, jasně vedou k cíli a jsou zajímavé, žáky lépe motivuje a může způsobit, že žáky učení baví. Pestré aktivity zlepšují vztah žáků k předmětu i k učiteli, mnohé aktivizující metody také vedou ke zlepšení důležitých dovedností (organizačních, komunikačních, interakčních, učebních, strategických) a interakcí mezi žáky a tím i ke zlepšování vztahů mezi nimi a k pozitivnímu klimatu ve třídě. Užívání pestrých metod také umožní diferenciaci výuky a dá tak zažít pocitu úspěchu všem žákům. Žákům tím poskytuje podmínky pro osobní rozvoj. Výuka takovýmto stylem může být označována za aktivizující, a to jsou vhodné metody pro výuku VKZ. Předmět VKZ je pojat jako výchova a jeho výstupy jsou především v rovině afektivní, jako jsou postoje a hodnoty. Některé obsahy předmětu jsou také emočně náročnější, a to vše vede k faktu, že výběr užívaných metod je pro cíle předmětu klíčový. Pro výuku bezpečnostních témat jsou důležité praktické

metody, zejména simulace a nácviky určitých dovedností. (Čapek, 2015; Kovaříková, Marádová 2020)

Při práci s žáky s MP je také důležité, aby metody byly aktivizující, nicméně rozsah, ke kterému je možno žáky s MP aktivizovat je u každého žáka individuální. Pro dodržení zásady názornosti je důležité, aby všechny způsoby výuky byly zakotveny v nějakém názoru. Metody slovní jsou u mnohých žáků nepoužitelné, více se pracuje s metodami názorně demonstračními a praktickými. Pokud použijeme hledisko dle stupně aktivity a samostatnosti žáka, jsou schopni činností receptivních a reproduktivních, produktivních činností jsou schopni jen někteří a jen ve velmi malé míře. Myšlenkových operací jsou schopni hlavně srovnávacích. Ve vyučovacím procesu je dobré dávat velký prostor metodám fixačním pro upevňování a opakování učiva.

1.5.5 Materiální didaktické prostředky

V didaktice jsou didaktickými prostředky myšleny všechny předměty, ale i jevy, které napomáhají dostat se k daným výukovým cílům a co slouží jak učitelům, tak žákům. Mezi takové prostředky se řadí i didaktické zásady, organizační formy vyučování či použité metody výuky, ale i dosahování dílčích výukových cílů. Tyto se řadí mezi nemateriální didaktické prostředky. Jako materiální didaktické prostředky můžeme uvést vyučovací pomůcky, učebny a jejich vybavení, didaktickou techniku či žákovské pomůcky. Materiální didaktické prostředky napomáhají při výuce zapojovat více smyslů, aby naučené mohlo být maximálně trvalého rázu. Kalhous a Obst (2009) třídí materiální didaktické prostředky následujícím způsobem:

A. Učební pomůcky

1. Originální předměty a reálné skutečnosti – přírodniny (původní či upravené), výrobky a výtvořky (vzorky výrobků, umělecká díla), jevy a děje (biologické, fyzikální, chemické aj.)
2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností – modely, zobrazení (obrazy, mapy, fotografie; dynamické, prezentované technikou), zvukové záznamy
3. Textové pomůcky – učebnice, pracovní materiály (pracovní sešity, tabulky, atlasy...), doplňková a pomocná literatura

4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou – pořady (televizní, rozhlasové), programy (pro vyučovací stroje či počítače)
 5. Speciální pomůcky – žákovské experimentální soustavy, pomůcky pro tělesnou výchovu, pomůcky pro žáky s SVP
- B. Technické výukové prostředky
1. Auditivní technika
 2. Vizuální technika (dynamická projekce dataprojektorem, zpětná projekce)
 3. Audiovizuální technika (videotechnika, televizní technika, multimediální systém)
 4. Technika řídicí a hodnotící (výukové počítačové systémy, osobní počítače, trenažéry)
- C. Organizační a reprografická technika – fotolaboratoře, kopírovací stroje, rozhlasová studia a video studia, počítačové sítě, databázové systémy
- D. Výukové prostory a jejich vybavení – učebny standardní, učebny audiovizuální, učebny odborné, laboratoře, počítačové učebny, dílny a školní pozemky, tělocvičny, hudební a dramatické sály
- E. Vybavení učitele a žáka – psací potřeby, kreslicí a rýsovací potřeby, kalkulátory, počítače, mobilní telefony, speciální oděvy a úbory

Učitel by měl znát materiální prostředky dostupné pro výuku jeho předmětu, a pokud je má k dispozici, měl by vědět, jak fungují. Použití materiálně didaktického prostředku ve výuce není cílem, ale prostředkem výuky, veškeré použité prostředky by měly učiteli i žákovi usnadnit a zpřístupnit edukaci, nikoli ho zahltnit či zabavit. Experimenty a pokusy by učitel měl mít předem ověřené, je možné do nich zapojovat žáky, je nutné zajistit, aby všichni viděli a během prezentace upozorňovat na to, čeho je třeba si všímat. Materiální didaktické prostředky se dají využívat ve všech fázích edukace. Vždy je potřeba dbát na pravidla ochrany zdraví a bezpečnosti práce.

Učebnice jsou knižní publikace určené ke vzdělávání. Učebnice jsou zdroj obsahu vzdělávání pro žáky a didaktickým prostředkem pro učitele. Měly by předávat hodnoty, postoje a podněcovat žáky k aktivní činnosti. Učebnice prezentuje učivo, pomáhá řídit žákovo učení a učitelovo vyučování, představuje určitou organizaci obsahu, kterou učitel může využít pro

výuku. Učebnice by měly splňovat, co se po nich žádá – měly by prezentovat učivo (texty a obrazy), řídit učení (grafická strukturovanost, odkazy, symboly, úkoly) a měly by být vhodně členěné. Kvalitní učebnice je dobře vybavená pro to, aby toto všechno splňovala. Učitel může učebnici používat jako primární zdroj pro plánování a realizaci výuky, je ale možné a často i žádoucí, aby učebnice nebyla jediným dominantním zdrojem učiva pro učitele, aby ho vhodně doplňoval i dalšími ověřenými a aktuálními materiály. Některé učebnice mají schválenou doložku MŠMT pro vhodnost výuky, tato doložka však nebývá garancí kvality učebnic (Průcha, 2017; Čapek, 2015)

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) zní definice pracovního sešitu následovně: „*Druh cvičebnice obsahující převážně úkoly a cvičení pro samostatnou práci žáků. Většinou je používán na 1. stupni základní školy, ve vyšších ročnících obvykle jako doplněk učebnice.*“

Petty (2013) uvádí, že si žáci v pracovních listech mohou procvičit otázky, příklady a praktické úkoly. Často bývají doplňkem učebnice v souborném pracovním sešitě. Mnozí učitelé si je ale připravují sami. Pro vlastní tvorbu dává tato doporučení:

- Dodržet správné stupňování náročnosti, u pracnějších cvičení zařadit více než jeden příklad, nechat žáky postupovat po krocích
- První úkoly by měly být nižší náročnosti, aby žáci mohli hned na začátku zažít úspěch
- Jednotlivé úkoly číslovat, mít vhodné pořadí úkolů. Otázky členit na části.
- Úkoly zadávat jednoznačně, nesnažit se žáky nachytat. Nejdříve si mají žáci procvičit a pochopit základní postupy, teprve poté mohou řešit něco složitějšího. Aby byli motivováni k řešení, potřebují zažít úspěch.
- Ke konci zařadit několik otevřených otázek, předejde se tím situaci, že rychlí žáci nebudou mít co dělat.
- Snažit se otázky formulovat pro praxi či podle zájmu žáků.
- Pracovní listy by měly být zajímavé, estetické, nepřilíš přehlcené informacemi.

Úkolem pracovních listů není jen to, aby žáci mechanicky doplnili chybějící slova či vybírali odpovědi, měly by žáky vést ke zpracovávání informací a pochopení učiva. Dají tak i učitelé

zpětnou vazbu o tom, zda žáci učivo pochopili. Jako i u jiných materiálů, je dobré pracovní listy nepoužívat velmi často, jinak se žáci nudí. I proto není vhodné neustále používat pracovní sešity určené k učebnici.

Pro VKZ je na českém trhu k dispozici několik učebnic a pracovních sešitů, některé jsou uceleně koncipované pro výuku VKZ, jiné se věnují jen některým tématům (Etická výchova, Ochrana člověka za mimořádných okolností...), další jsou primárně určené pro jiný vyučovací předmět, ale některé kapitoly se dají využít pro výuku témat VKZ. Učitel VKZ tak musí být dostatečně didakticky šikovný, aby si vybral pro určené téma vhodný materiál, který splní daný cíl.

Učebnice a pracovní listy v PRŠ I – pro tento stupeň školy existuje jen velmi málo učebnic, často se vychází z učebnic pro základní vzdělávání. Většina učebnic a pracovních sešitů pro žáky s MP je již staršího data a je dělená podle starého dělení škol na učebnice pro školy speciální a učebnice pro školy praktické (toto dělení škol bylo zrušeno 2016), popř. je možné narazit i na učebnice a pracovní sešity koncipované pro školu pomocnou (od roku 1991 přejmenované na ZŠ speciální). Učitel je tedy nucen si na základě výchozích textů, znalosti obsahu předmětu a znalosti o žácích vytvářet vlastní učebnice a pracovní listy. Vzhledem k tomu, že s modifikací učebnic provádí zároveň i individualizaci a diferenciaci, často vyrábí nový pracovní materiál konkrétnímu žákovi na míru – učitel tedy zjednodušuje, zpřehledňuje, dělá srozumitelnější, často významně doplňuje obrazovým materiálem pro zachování zásady názornosti. Pracovní listy pro žáky s MP by měly být vytvářené v souladu s jejich možnostmi, schopnostmi a kognitivní úrovní. Učivo je diferencované. Texty by měly být formulovány jednoduše, správnou češtinou, používat věty jednoduché, nikoli souvětí, užívat slova, kterým žáci rozumí. Otázky by měly být formulovány konkrétně, ptát se na jednu věc. Vše vhodně doplněné obrázkovým aparátem.

Učební pomůcky jsou předměty či objekty, které přibližují či napodobují skutečnost a dopomáhají názornosti či usnadňují výuku a chápání (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) Slouží k experimentování, osahání si materiálů, přiblížení, zvětšení či naopak zmenšení, konkretizaci abstraktního atd. Reálná manipulace s nimi, či představa manipulace s nimi žákům pomáhá přiblížit realitu. Petty (2013) uvádí jako hlavní výhody vizuálních pomůcek, že upoutávají pozornost, takže je pro žáka problematičtější zaměřovat pozornost někam

jinam; přinášejí změnu do výuky; podporují konceptualizaci – žák tedy může lépe zařadit novou znalost do uceleného systému; jsou snáze zapamatovatelné – lépe si pamatujeme to, co jsme viděli (až 80 %) než to, co jsme slyšeli; jsou projevem učitelova zájmu o předmět i žáky a jejich učení. Všechny didaktické pomůcky by tedy měly co nejvíce simulovat opravdové předměty. Didaktické pomůcky ve školách by se měly neustále obměňovat, aby byly aktuální a zprostředkovávaly žákům skutečnost. Všechny pomůcky by žáky měly vést k aktivní práci, objevování či experimentování. Může to být film, fotografie, desková hra, didaktická hra, didaktická hračka, hudba, karikatura, komiks, mapa, obraz, plakát, počítačová hra, pracovní list, odpovědní list, pracovní sešit, prezentace, sešit, stavebnice atd.

Pro žáky s MP jsou pomůcky klíčovou součástí výuky, aby byla respektována potřeba zásady názornosti. Didaktické pomůcky se vybírají v návaznosti k metodám, jež se budou ve výuce uplatňovat, je to materiál, který zprostředkovává žákům poznání skutečnosti a porozumění jevům. To je velkou výhodou při práci se žáky s MP, kdy by bez názoru bylo předávání skutečnosti velmi náročné, trvalo by to dlouho a mělo mnohem menší efekt. Seznamují žáka s realitou tak, jak to žáci pochopí, protože žáci manipulují s konkrétními předměty a vyobrazeními, která znají a kterým rozumí.

Čemu pomůcky při práci s žáky s MP pomáhají (Petráš in Valenta, 2020)

- zprostředkují žákům přes názornou ukázkou přímé poznání skutečnosti
- využívání pomůcek zatěžuje převážně první signální soustavu
- učení je zajímavější
- je to pro žáka lepší motivace
- je možné žákům během krátkého časového intervalu předat vcelku ucelenou představu o jevu či předmětu
- díky názornosti si žáci dané téma lépe zapamatují

Didaktické materiály se volí ve vztahu k cíli vyučování, k tématu, k situaci ve třídě, k věku a stupni psychického vývoje žáků, jejich dosud získaným zkušenostem a vědomostem, k jednotlivým fázím hodiny (motivační, expoziční, fixační, klasifikační). U žáků s MP se pomůcky vybírají a upravují vzhledem ke konkrétním potřebám žáka, toho může být dosaženo i učitelovým ovlivňováním distribuce pomůcky (pořadí, v jakém pomůcku či součásti pomůcky žákovi podává, jak práci s pomůckou strukturalizuje).

Při konkrétní práci se žákem s MP a pomůckou je potřeba nepoužívat pomůcek moc, neboť to žáka zahlcuje a oslabuje to žádanou názornost. Je třeba pomůcky distribuovat v logickém sledu. Žákovi do jeho pracovního prostoru umisťovat vždy jen jednu pomůcku. Je nutné žáka naučit pomůcku aktivně používat, vysvětlovat mu, jak pomůcka funguje, je-li to potřeba, pracovat spolu s ním. Před použitím pomůcky je třeba se ujistit, že žák zná všechny „odborné“ pojmy, které se v daném tématu vyučovacího předmětu využívají a které jsou znázorněny i na pomůcce.

Příklady pomůcek používaných pro žáky s MP: názorné pomůcky, které jsou spjaté se známou realitou – přírodniny, obrazy, obrázky, činnostní obrázky, modely, lehké mapy, fotografie – vše co nejvíce odpovídá realitě, vhodně upravené, aby bylo na první pohled patrné to důležité (aby pozadí nezastiňovalo figuru); modifikované textové pomůcky, které vychází z učebnic a pracovních listů pro běžnou ZŠ, napsané srozumitelným jazykem, barevně rozdělené základní a doplňující učivo; rozkreslené postupy (procesní schémata – jak postupovat v kterých situacích); tablet, notebook, interaktivní tabule s vhodnými programy, které je žák schopen ovládat; obrázky alternativní komunikace; programy alternativní komunikace na tabletu. (Petráš in Valenta, 2020; Čadilová a Žampachová, 2020).

1.5.6 Motivace

Velmi důležitým faktorem ve výuce všech žáků je motivace. Je to klíčový aspekt pro upoutání pozornosti žáků a pro to, aby žáci vytrvali ve své činnosti a snažení během edukačního procesu. Motivem pro určitou činnost, tedy i učení se, jsou pohnutky, které k činnosti či chování vedou. Motivací je pohyb osoby směrem k dosažení nějaké ho cíle, je tím i usměrňování k tomuto cíli a také podpora. Prvkem, který motivaci ovlivňuje, jsou lidské potřeby. Ty základní, které musí být uspokojené vždy (fyziologické, bezpečí a jistoty) a poté i ty další – poznávací, výkonová, sociální. Poznávací potřeba se projevuje běžnou zvědavostí a zájmem o věci, což je v žácích potřeba podporovat po celý život, dále je tato potřeba podpořena zjevnou využitelností poznatků a dovedností v praxi i tím, že se téma člověka nějak konkrétně dotýká. Výkonová potřeba je uspokojována, pokud žák zažije úspěch (je tedy nutné, aby ho každý někdy zažil), a pokud si žák dává naučené do souvislosti se svou budoucností, se svým povoláním. Sociální potřeba je naplňována v pozitivních

sociálních vztazích mezi spolužáky a v jejich rozvíjení. Dále je možno rozlišovat mezi různými druhy motivace jako např.:

- Primární (to je ta základní potřeba poznání ze zvědavosti) a sekundární (což je potřeba dosáhnout nějakého výkonu či hodnocení, nebo se naopak něčemu vyhnout).
- Vnější (motivace přichází z vnějšku, z okolí (rodiče, učitel...), může být pozitivní či negativní) a vnitřní (vychází z osobního přesvědčení, chuti něco dělat). Některé motivy, které jsou zpočátku vnější, se mohou časem zvnitřnit (např. motivace k přípravě na budoucí povolání). Vnitřní motivací pro žáky může být i základní nastavení ke vztahu k úspěchu a to 1. potřeba úspěšného výkonu a 2. potřeba vyhnout se neúspěchu.
- Motivace může být krátkodobá (zaměřená na jeden úkol) a dlouhodobá.

Existuje i mnoho dalších druhů motivace. Ve výuce je důležité vytvářet motivační prostředí, jehož hlavní složkou je vzájemná interakce mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. V příjemném motivačním prostředí se žákům lépe učí a učitel lépe dosahuje cílů svého vyučování. (Skalková, 2007; Hrabal a Pavelková, 2010; Kovaříková a Marádová, 2020)

Ve VKZ je velmi důležité žáky motivovat pomocí správně formulovaných a správně podaných cílů vyučování. Konečným cílem je motivovat žáky, aby si zvnitřnili principy, postoje a hodnoty, které vedou k ochraně, zachování a posílení zdraví a získání funkční zdravotní gramotnosti. Pro dobrého učitele VKZ nebývá zpravidla problém žáky v předmětu zaujmout a motivovat je k práci. Oříškem však pro učitele může být motivovat žáky právě k onomu dlouhodobému významu probíraných témat s výhledem na jejich použitelnost v celém dalším životě. VKZ by měl učit erudovaný odborník, jenž si ví rady se všemi probíranými tématy a zvládá správně podat i témata emocionálně náročná, popř. taková, o kterých doufá, že se žák s nimi nesetká. Měl by se stále vzdělávat i v bezpečnostních tématech. Takový učitel pak může vytvářet dobré motivační prostředí pro výuku VKZ. (Kovaříková a Marádová, 2020)

U žáků s MP je motivace někdy poměrně náročná. Jejich poznávací, výkonové a sociální potřeby nebývají úplně rozvinuty a nemají tedy potřebu je uspokojovat. Podobný problém je i u motivace vnitřní, ta někdy chybí, spíše se tedy pracuje s motivací vnější. Vzhledem k tomu, že chybí potřeba otevřené budoucnosti a leckdy chybí vůbec pochopení konceptu

budoucnosti, není pro ně motivací učit se pro dospělost. Je tedy nutné motivovat žáky s MP k práci teď a tady. Dávat jim úlohy, jež jsou náročností a délkou přiměřené úrovni jejich schopností. V průběhu konání činnosti je povzbuzovat a připomínat jim, že úlohu jsou schopni zvládnout, být vždy připraven určitým způsobem zasáhnout. Velkou roli hraje motivace vnější, hlavně formou odměny za splněnou práci. Odměna mívá mnoho různých podob, ať už možnost odpočinout se, vykonávat oblíbenou činnost, možnost manipulace s oblíbeným předmětem či jedlá odměna. (Vágnerová, 2014; Valenta, 2018)

1.5.7 Hodnocení

Hodnotit znamená zaujímat určitý postoj k výkonům a činnostem žáků (jak jednotlivce, tak skupiny žáků), k vzdělávacímu programu a k procesu vyučování. Hodnocení je důležité jednak pro učitele – pomáhá mu posuzovat edukační proces, jeho kvalitu a efektivitu a na základě toho plánovat další postup ve vyučování, volit adekvátní obsah, metody a formy, posuzuje práci žáka a je to podklad pro klasifikaci. Dále je hodnocení důležité pro žáka, kterému hodnocení dává zpětnou vazbu o jeho práci, postupu, výkonu, motivuje ho k další práci a velmi ovlivňuje jeho vlastní sebepojetí. Hodnocení ovlivňuje i dynamiku celé skupiny, vztahy mezi žáky navzájem a postavení jednotlivých žáků v kolektivu. Hodnocení podává informace o činnosti či procesu. Hodnocení motivuje všechny účastníky k výchovně-vzdělávací činnosti. Pomáhá regulovat učení a vyučování a směřovat vše správným směrem. Hodnocení by mělo směřovat k vytváření kladných vlastností a postojů. Hodnocení vytváří prognózy a ovlivňuje možnosti pro další studijní a kariérní postup. Hodnocení rozděluje žáky do určitých skupin. Hodnocení by mělo být konstruktivní, jasně podané, v pozitivním směru, a to i v případě negativního hodnocení, s respektem k žákovi a jeho schopnostem, žák by se v hodnocení měl vyznat a měl by vědět, k čemu ho hodnocení nabádá, každý žák by měl zažít pocit úspěchu. Hodnocení může mít různé formy a způsoby. Hodnocení dle individuální vztahové normy srovnává výsledky žáka s jeho vlastními předchozími výsledky, jaký byl vývoj v určitém čase. Sociální vztahová norma porovnává výsledky činnosti s ostatními žáky, tímto způsobem lze hodnotit stejné či podobné úlohy v homogenních skupinách. V dalším případě mohou být pro hodnocení stanovena kritéria, jež jsou předem známá a podle nich se výsledek či proces posuzuje. Je-li používáno formativní hodnocení, je žák hodnocen průběžně, získává informace o svém pokroku, je

učen pracovat s chybou, hledat příčiny a řešení, není trestán pouze informován, je nucen pracovat neustále, nejen nárazově. U sumativního – konečného hodnocení dochází ke zhodnocení celkových výsledků v delším časovém úseku, pro tuto formu hodnocení může být využita buďto klasifikace, nebo slovní hodnocení. Klasifikace používá k ohodnocení známky, které ale často měří pouze výkon, nikoli proces či postup a posun. Jsou dost zjednodušené a abstraktní, samy o sobě nevypovídají přesně o tom, jak na tom žák je, mohou se stát samoúčelnými (učení se pro známky), proto je vhodné, aby známky navazovaly na formativní hodnocení a byly vysvětleny slovně. Výhodou klasifikace známkou je možnost rychlosti a dynamičnosti hodnocení. Slovní hodnocení je slovním vyjádřením o dosažené úrovni žáka na základě jeho možností a ve vztahu k očekávaným výstupům. Přináší posouzení kvality výkonu, informuje o dosažených výsledcích, postojích, snaze, schopnosti komunikovat a spolupracovat s ostatními. Nevýhodou slovního hodnocení je, že se zpravidla používá po určitém časovém úseku, nemůže vždy reagovat okamžitě. Všechny formy hodnocení vyžadují od hodnotitele popisující jazyk. Používá-li učitel klasifikaci či slovní hodnocení správně, splňuje hodnocení své funkce a pomáhá přinášet kýžené výsledky. Špatně použité hodnocení, kteroukoli formou, má na žáka negativní dopad. K hodnocení své práce a nasměrování se dále by měl být veden i sám žák a měl by se naučit používat sebehodnocení, kdy žák umí zhodnotit vlastní možnosti a schopnosti, přebírá zodpovědnost za své učení, rozhodování, poznává své schopnosti, řídí svou edukační činnost a uvědomuje si vlastní vývoj. Pro dobré sebehodnocení musí žák znát kritéria jednotlivých činností. Hodnotitelem v edukačním procesu však není pouze učitel či žák, ale i další subjekty do tohoto procesu vstupující – ostatní žáci, ostatní učitelé, další odborníci, ale i třeba rodiče. (Skalková, Dvořáková (in Vališová, Kasíková, 2011), Kovaříková, Marádová 2020, Čapek, 2015)

Ve VKZ je jako v dalších výchovách problematické používání sumativního hodnocení a klasifikace známkou. Neboť postoje a hodnoty, jež jsou výstupem předmětu, není možné oznámkovat. Je tedy vhodné používat formativní hodnocení a posuzovat schopnost kooperovat, komunikovat a vyjadřovat se, diskutovat, pracovat s problémem, pracovat s informacemi. Učitel by měl spolu s žáky reflektovat proběhlé činnosti a výsledky a učit žáky sebehodnocení. Hodnocení žáků by mělo být vícezdrojové, aby všichni žáci mohli zažít pocit úspěchu. (Kovaříková, Marádová, 2020)

V PRŠ I je také vhodné používat formativní hodnocení a zpravidla pracovat podle subjektivní kriteriální normy – posuzovat postup žáků v určitém čase. Hodnotit žáka za to, co umí, a ne za to, co neumí. Hodnotit i průběh a postup při plnění úkolu. I hodnocení je tedy vnitřně diferenciované. Žáky nesrovnávat s ostatními. Používat alternativní způsoby hodnocení (nálepky, smajlíky atd.), což může sloužit jako motivace žáka. Učit žáky sebehodnocení (v rámci jejich schopností). Hodnotit žáka známkou ve vztahu k daným kritériím (výstupy obsahu) je většinou poměrně obtížné. A ne vždy žáci systému známek rozumí. (Petráš in Valenta, 2020). V PRŠ I se i přesto známkování běžně používá.

Základní terminologie a z nich vyplývající praktická doporučení představená v této části práce představují východiska pro následující dvě části diplomové práce – výzkumnou a praktickou.

2 Empirická část

2.1 Výzkumná sonda

Ve výzkumné části jsem se rozhodla zjistit, jak je to s výukou VKZ na PRŠ I, a to hlavně ohledně množství didaktických materiálů pro tento předmět a danou cílovou skupinu žáků. Sama v PRŠ I předmět VKZ učím a moje zkušenost je taková, že didaktických materiálů moc není. Přímou pro předmět VKZ není žádná učebnice, ani pracovní sešit. Učitel je tedy nucen modifikovat didaktické materiály určené pro jiný stupeň vzdělávání a často i pro jinou cílovou skupinu. V podstatě si tedy vyrábí úplně nové materiály. Tuto část výzkumu jsem tak zaměřila na zjišťování, jaký názor mají na tuto problematiku i další učitelé VKZ v PRŠ.

Výzkumné předpoklady pro tuto část výzkumu:

1. Předpokládám, že učitelé mají pro výuku VKZ v PRŠ I málo didaktických materiálů.
2. Předpokládám, že nejčastěji si učitelé didaktické materiály pro výuku VKZ v PRŠ I vyrábí sami.
3. Předpokládám, že nejčastěji učitelé VKZ v PRŠ I používají didaktické materiály obrazové

2.1.1 Realizace výzkumu

Přípravná fáze výzkumu probíhala od léta 2022, kdy jsem sbírala kontakty na praktické školy jednoleté po celé České republice a vytvořila jsem si dotazník. Realizační fáze probíhala na jaře 2023, kdy jsem oslovila školy a učitele. Vyhodnocovací fáze proběhla také na jaře 2023.

2.1.2 Základní soubor a vzorek

Základním souborem pro výzkum daného problému jsou všichni učitelé předmětu VKZ v PRŠ I v celé ČR. Oslovila jsem 74 škol, u kterých jsem dle jejich webových stránek zjistila, že mají otevřenou třídu PRŠ I. Emaily jsem kontaktovala ředitele/ky škol s prosbou o předání dotazníku učitelům VKZ. Ze dvou škol mi odpověděli že, PRŠ I již neotvírají. Dotazník pak vyplnilo 22 učitelů. Tito učitelé, kteří na dotazník odpověděli, se pak stali výzkumným vzorkem. Mám-li počítat, že v každé oslovené škole působí jeden učitel VKZ, pak byla návratnost 30 %. Výzkum tedy není reprezentativní, jedná se o výzkumnou sondu.

2.1.3 Výzkumné metody a techniky

Ke zkoumání názoru na dostupnost didaktických materiálů pro výuku VKZ na PRŠ I jsem zvolila dotazník. *„Dotazník je často používanou výzkumnou metodou, jejíž podstatou je zjištění dat, informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Na rozdíl od jiných technik, je používána forma písemných odpovědí na položené otázky.“* (Pelikán, 1998, s. 105). Výhodou dotazníku je, že jeho distribuce je velmi rychlá, nebývá drahá a celkově není moc náročná na čas, je možno ho distribuovat poměrně jednoduše hlavně díky emailu a sociálním sítím, dá se zaručit anonymita respondentů a nechává respondentům dost času na promyšlení odpovědi. Mezi nevýhody dotazníku patří to, že pokud dotazník není distribuován osobně, ale na dálku, většinou bývá nízká návratnost, také není zaručeno, že za respondenta nevyplnil dotazník někdo jiný. Není možné zabránit, aby respondent nevyplnil dotazník špatně. Respondenti nemusí odpovídat reálně, ale zkresleně (a to jak pozitivně, tak negativně). Také se může stát, že nabízené možnosti nebudou vyjadřovat přesně volbu respondentů, musí si tedy zvolit to, co by ve volném vyjádření zvolili jinak. Otázky v dotazníku mohou být buďto otevřené, kdy se respondent může vyjádřit svými vlastními slovy, nebo uzavřené, kdy je respondent nucen zvolit jednu z nabízených možností, nebo polouzavřené, kdy je k daným variantám ponechána i možnost dopsat vlastní vyjádření či odpověď. Dotazníky s otevřenými otázkami se zpracovávají poměrně problematicky. Uzavřené otázky můžeme rozdělit na otázky, kdy se z odpovědi vybírá jedna možnost, nebo je možno použít parametrické otázky, kdy se vybírá na škále, jejíž póly tvoří zpravidla opak. U dotazníků s uzavřenými možnostmi výběru odpovědí, nebo škálování je pak možné poměrně snadné statistické zpracování výsledných dat. (Pelikán, 1998)

Pro potřeby své výzkumné sondy jsem zkonstruovala vlastní dotazník, pro konstrukci jsem použila Formuláře Google. V první části jsem oslovila respondenty a vysvětlila jsem jim cíl výzkumu. V další části pak respondenti odpovídali na 24 parametrických otázek, 1 otázka ohledně celkového názoru na dostupnost didaktických materiálů pro VKZ a dalších 23 otázek na její jednotlivá témata, jak jsem je formulovala podle RVP PRŠ I. Otázky byly koncipovány tak, aby vždy vlevo na škále byla volba negativní (velmi málo, nedostatek) a vpravo byla volba pozitivní (hodně, dost). Ve třetí části respondenti odpovídali na otázku způsobu získávání pomůcek a ve čtvrté části dotazníku si respondenti vybírali z možných

druhů didaktických pomůcek. V těchto dvou posledních částech si mohli respondenti vybrat z nabízených možností, mohli zvolit i více odpovědí v jedné otázce.

Dotazník, jak byl distribuován v elektronické podobě, je k dispozici zde: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScienMNp_0_QSKmtdaKK7oEk-anQPnlCiWtsncGoag1QSda5g/viewform?usp=sf_link

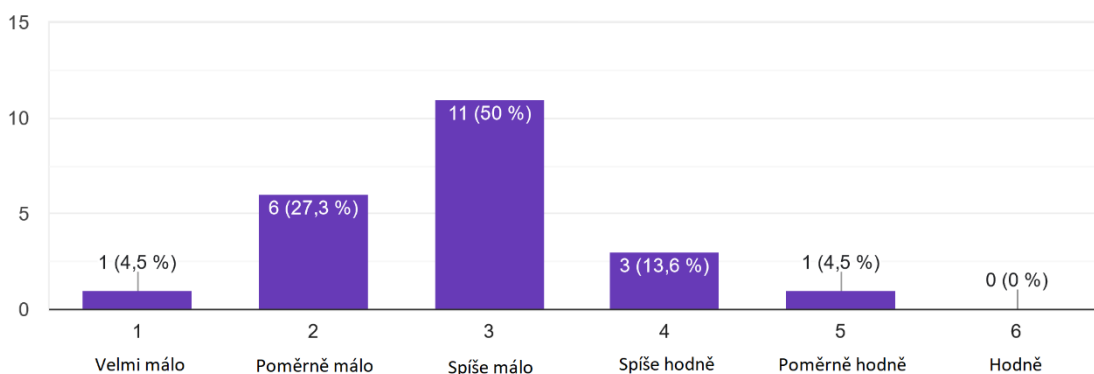
Papírová verze nevyplněného dotazníku je uvedena v příloze 1.

Výsledky získané ze šetření byly zpracovány podle počtu odpovědí, přepočítaných zároveň i na procenta a byly vytvořeny grafy ke každé odpovědi.

2.1.4 Prezentace výzkumného materiálu

Graf 1: Názor na množství pomůcek pro výuku VKZ

1. Podle mého názoru mám pro výuku témat Výchovy ke zdraví pomůcek
22 odpovědí

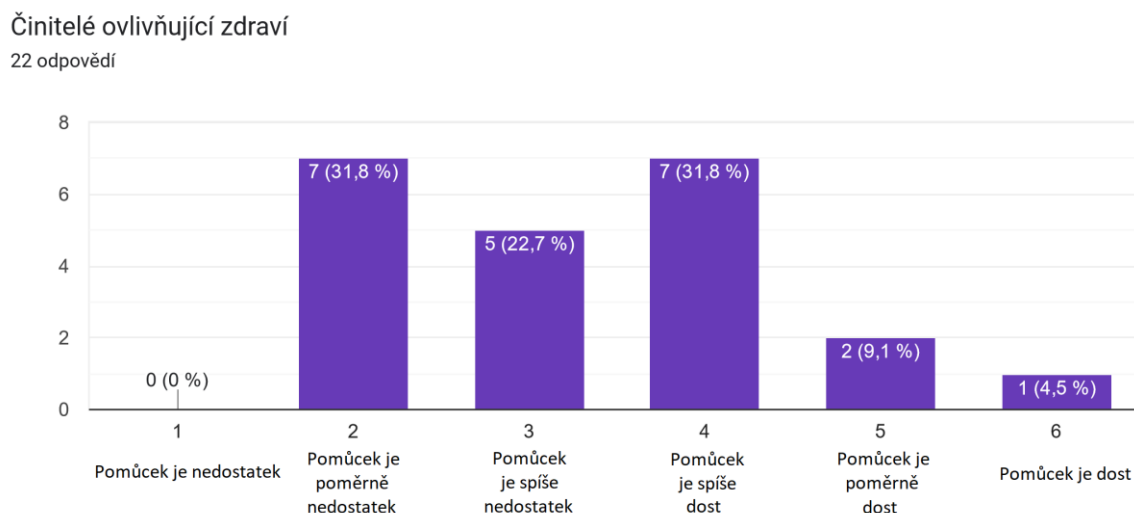


Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U otázky, kde respondenti měli ohodnotit celkový názor na množství pomůcek pro výuku VKZ na PRŠ I jich na škále od 1 do 6, kdy 1 znamenala pomůcek je velmi málo a 6 pomůcek je hodně, zvolilo variantu 3, což znamená, že pomůcek je spíše málo nejvíce respondentů (11, což je 50 %), dále také 6 respondentů zvolilo možnost 2, což znamená, že pomůcek je poměrně málo. Celkově se tedy respondenti přiklíněli k názoru, že pomůcek není dostatek. Možnost 4 (pomůcek je spíše hodně) zvolili 3 respondenti a 1 zvolil možnost 5 (pomůcek je poměrně hodně) Možnost 6, že pomůcek je hodně, ne zvolil nikdo.

Dále budou v textu následovat grafy, které popisují množství pomůcek pro konkrétní témata VKZ, která jsem formulovala na základě RVP pro předmět VKZ v PRŠ I.

Graf 2: Dostupnost pomůcek pro téma Činitelé ovlivňující zdraví



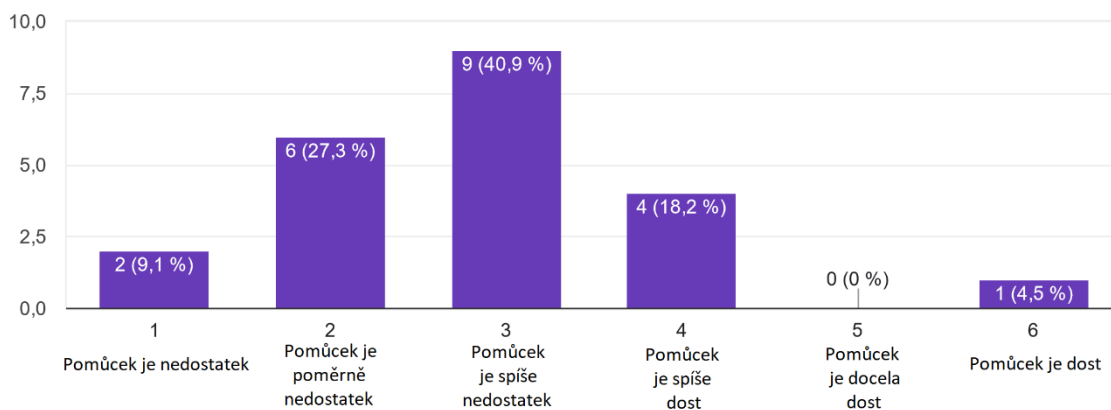
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U témat Činitelé ovlivňující zdraví vybralo 7 respondentů volbu, že pomůcek je poměrně nedostatek, 5 respondentů uvedlo, že pomůcek je spíše nedostatek. 7 respondentů má pomůcek spíše dost, 2 respondenti poměrně dost a 1 dost. Celkově se však na stranu nedostatku pomůcek pro toto téma přiklonilo 12 respondentů proti 10 respondentům klonícím se k názoru, že pomůcky jsou.

Graf 3: Dostupnost pomůcek pro téma Zásady bezpečného chování a ochrany zdraví

Zásady bezpečného chování a ochrany zdraví

22 odpovědí



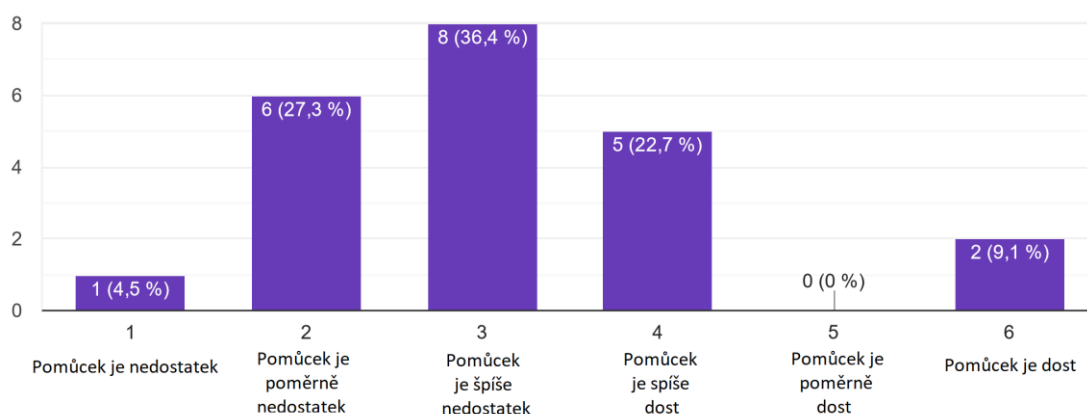
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu Zásady bezpečného chování a ochrany zdraví zvolila většina respondentů (17, což je 77 %) volby 3, 2, 1, které přiklánějí volby spíše do té poloviny škály, kde se volí negativně – pomůček je nedostatek. 2 respondenti mají pomůček nedostatek, 6 respondentů pomůček poměrně nedostatek, 9 spíše nedostatek. V pozitivní části škály zvolilo možnosti 5 respondentů – 4 mají pomůček spíše dost a 1 dost.

Graf 4: Dostupnost pomůcek pro téma Ochrana před chorobami a úrazy

Ochrana před chorobami a úrazy

22 odpovědí



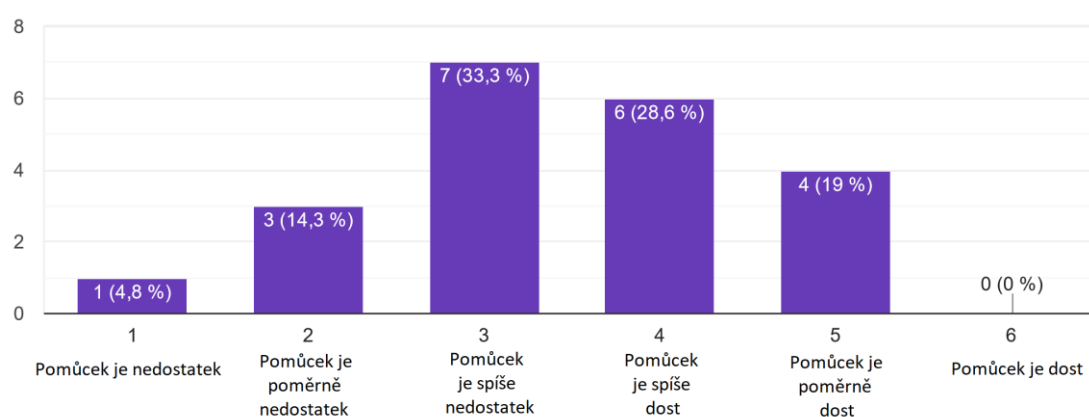
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu Ochrana před chorobami a úrazy volby 1, 2, 3 jež uvádí nedostatek pomůcek, či se k nedostatku kloní, vybralo 15 respondentů (68 %) kdy 1 má pomůcek nedostatek, 6 pomůcek poměrně nedostatek a 8 pomůcek spíše nedostatek. Zatímco 2 respondenti uvedli, že pomůcek je dost a 5 se klonilo k možnosti pomůcek je spíše dost.

Graf 5: Dostupnost pomůcek pro téma Návykové látky a jejich odmítání

Návykové látky a jejich odmítání

21 odpovědí



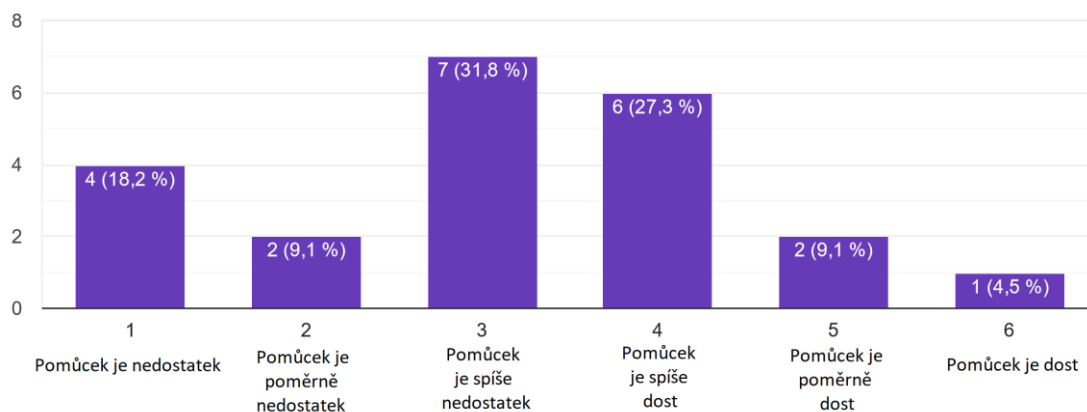
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu Návykové látky a jejich odmítání nikdo nevybral možnost 6 – pomůcek je dost, ale jinak se 10 respondentů kloní k pozitivní části škály – že pomůcek pro toto téma je poměrně dost (4 respondenti) a spíše dost (6 respondentů), 1 respondent uvádí nedostatek, 3 respondenti uvádějí, že pomůcek je poměrně nedostatek a 7 se kloní spíše k názoru, že jich je spíše nedostatek.

Graf 6: Dostupnost pomůcek pro téma Vztahy mezi lidmi

Vztahy mezi lidmi

22 odpovědí



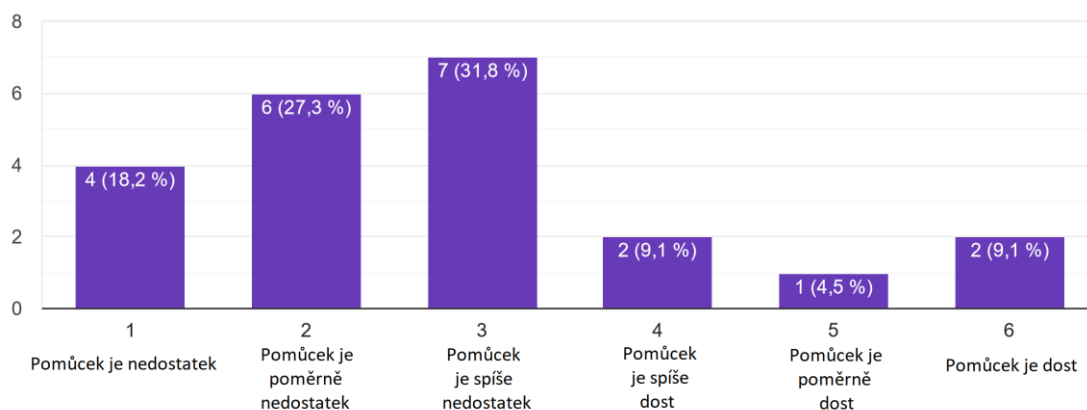
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu Vztahy mezi lidmi mají 4 respondenti pomůcek nedostatek, 2 poměrně nedostatek a 7 spíše nedostatek. 6 respondentů má pomůcek spíše dost, 2 poměrně a 1 jich má dost.

Graf 7: Dostupnost pomůcek pro téma Vztahy ve dvojici

Vztahy ve dvojici

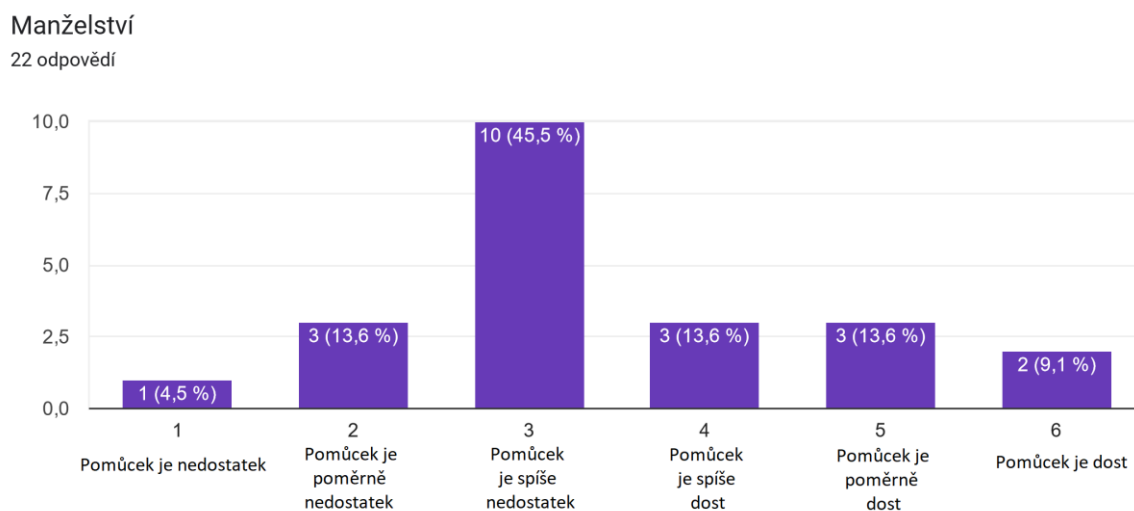
22 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu Vztahy ve dvojici 7 respondentů uvedlo, že pomůcek mají spíše nedostatek, 6 jich má poměrně nedostatek a 4 nedostatek. 2 respondenti zvolili možnosti na škále směrem k dostatku (volba spíše dost), 1 jich má poměrně dost a 2 dost.

Graf 8: Dostupnost pomůcek pro téma Manželství



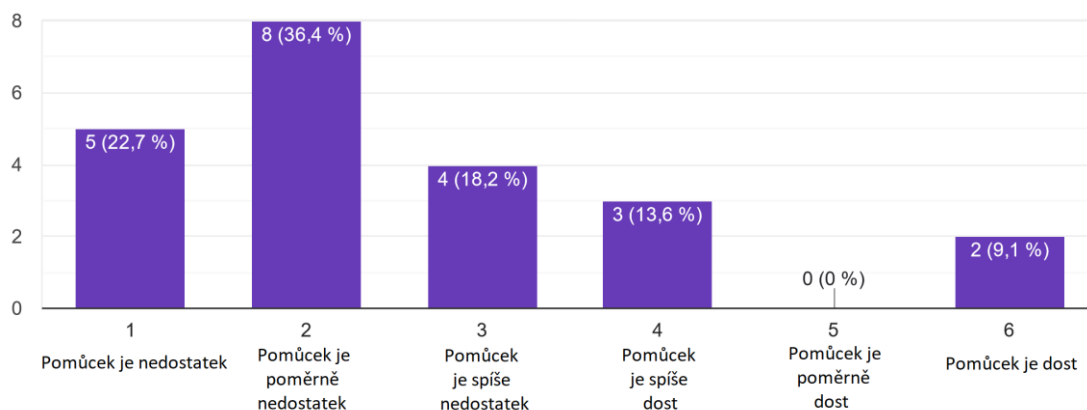
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu manželství 10 respondentů uvedlo možnost 3 – pomůcek je spíše nedostatek a další 3 respondenti mají pomůcek poměrně nedostatek a 1 nedostatek. 3 respondenti uvedli, že pomůcek je spíše dost, 3 že pomůcek mají poměrně dost a 2 dost.

Graf 9: Dostupnost pomůcek pro téma Bezpečné chování v sociálním kontaktu

Bezpečné chování v sociálním kontaktu

22 odpovědí



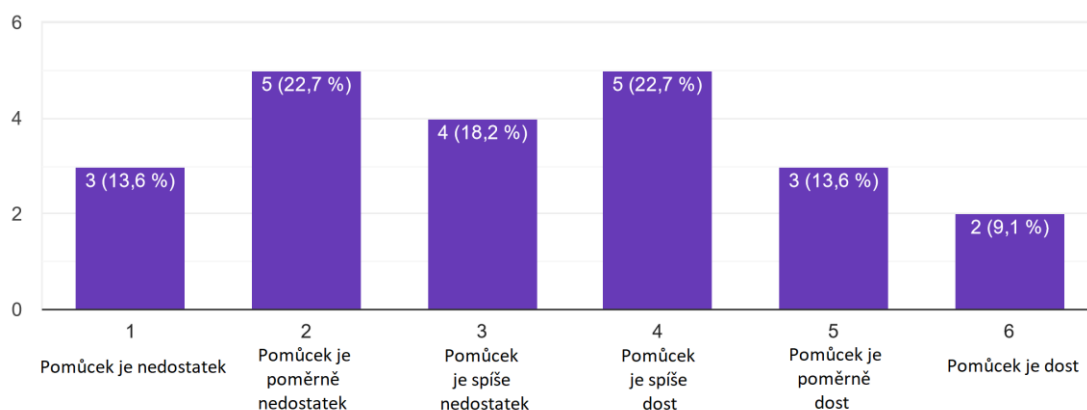
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tohoto tématu 5 respondentů uvedlo, že je pomůcek nedostatek a 8 respondentů, že pomůcek mají poměrně nedostatek, 4 se také klonili spíše k negativní odpovědi (spíše nedostatek). 2 respondenti mají pomůcek dost a 3 spíše dost.

Graf 10: Dostupnost pomůcek pro téma Šikana

Šikana

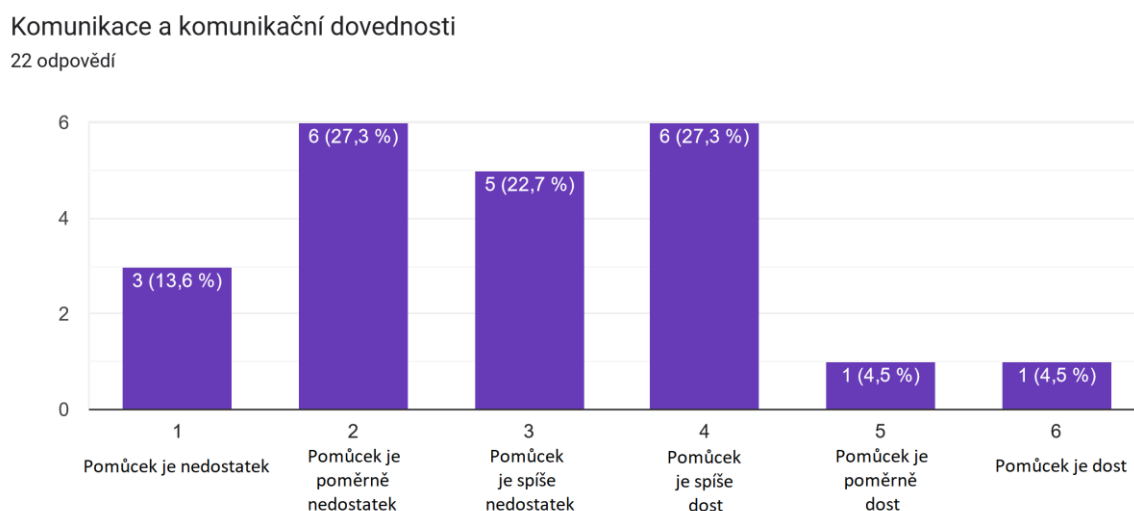
22 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu šikany jsou odpovědi rozvrstvené v celé škále. Možnost, že pomůcek je nedostatek vybrali 3 respondenti, 5 respondentů vybralo, že pomůcek je poměrně nedostatek a 4 respondenti mají pomůcek spíše nedostatek. Možnost pomůcek je spíše dost vybralo 5 respondentů, 3 respondenti zvolili možnost, že pomůcek je poměrně dost a 2 respondenti mají pomůcek dost.

Graf 11: Dostupnost pomůcek pro téma Komunikace a komunikační dovednosti



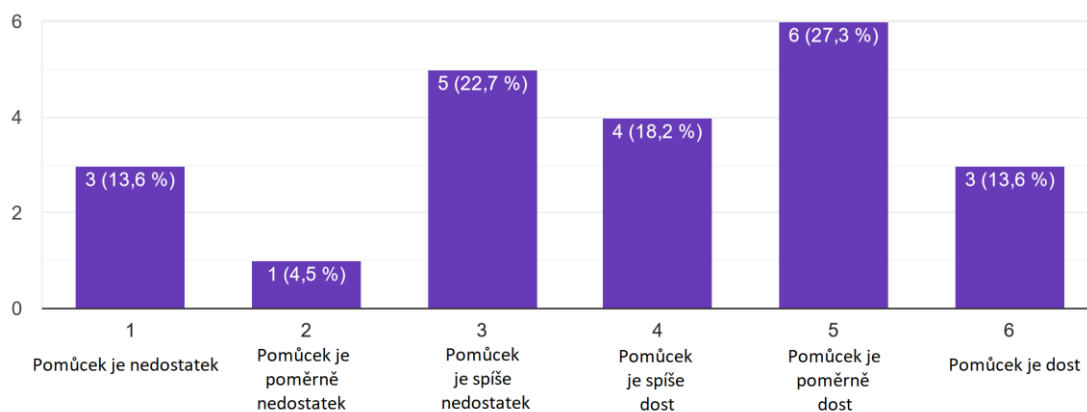
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu Komunikace a komunikační dovednosti 3 respondenti vybrali možnost 1 – pomůcek je nedostatek, 6 respondentů možnost 2 – pomůcek je poměrně nedostatek a 5 respondentů možnost 3 – pomůcek je spíše nedostatek, což znamená, že 14 respondentů se kloní k názoru, že pomůcek je nedostatek. 8 respondentů se pak kloní spíše k pozitivní volbě – 6 respondentů má pomůcek spíše dost, 1 jich má poměrně dost a 1 dost.

Graf 12: Dostupnost pomůcek na téma Zvládání únavy a stresu, relaxace

Zvládání únavy a stresu, relaxace

22 odpovědí



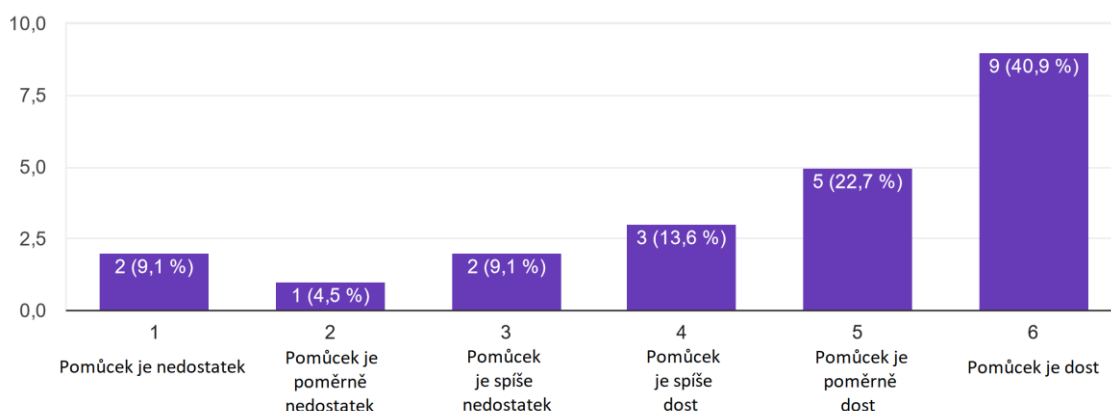
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

Únava, stres a jak se s tím vypořádat, jak správně relaxovat je téma, u kterého respondenti volili spíše pozitivní volby (4 respondenti možnost 4 – pomůček je spíše dost, 6 respondentů možnost 5 – pomůček je poměrně dost a 3 respondenti možnost 6 – pomůček je dost). Spíše negativní volby zvolilo 8 respondentů (3 respondenti mají nedostatek pomůcek, 1 jich má poměrně nedostatek a 5 spíše nedostatek).

Graf 13: Dostupnost pomůcek pro téma Pohyb a sport

Pohyb a sport

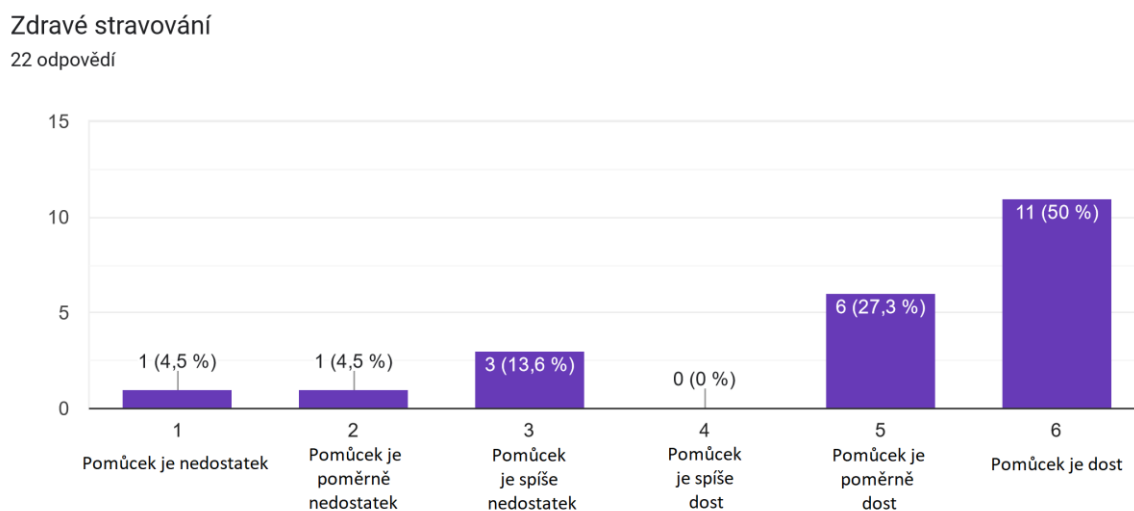
22 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tohoto tématu 9 respondentů odpovědělo, že pomůcek má dost, 5 respondentů poměrně dost a 3 se klonili k možnosti spíše dost. 2 respondenti mají pro toto téma pomůcek spíše nedostatek, jeden poměrně nedostatek a 2 nedostatek.

Graf 14: Dostupnost pomůcek na téma Zdravé stravování



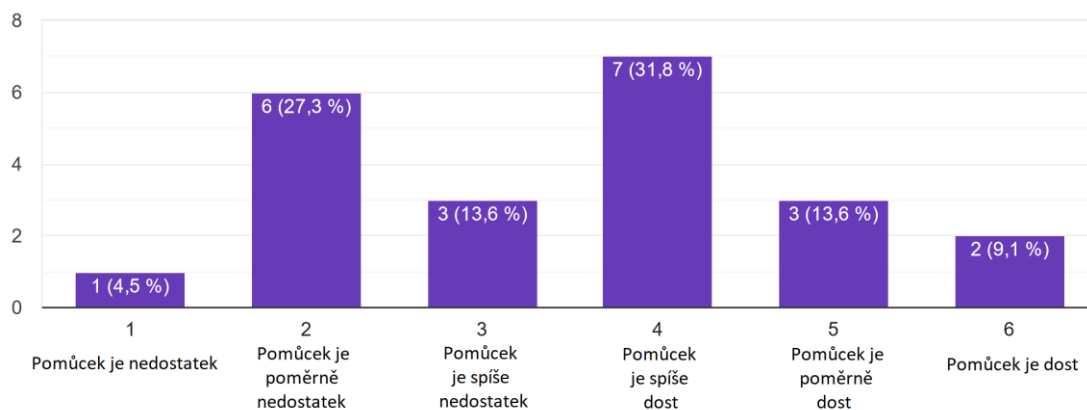
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu Zdravé stravování většina respondentů (17) zvolila pozitivní možnosti – 11 jich má pomůcek dost, 6 pomůcek poměrně dost. 3 respondenti jich mají spíše nedostatek, 1 poměrně nedostatek a 1 nedostatek.

Graf 15: Dostupnost pomůcek na téma Poruchy příjmu potravy, civilizační choroby

Poruchy příjmu potravy, civilizační choroby

22 odpovědí



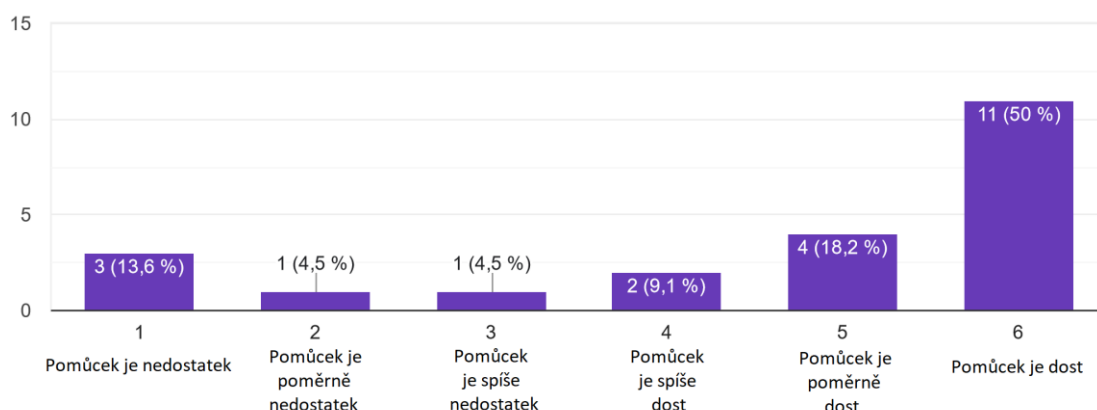
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu Poruch příjmu potravy a civilizačních chorob 1 respondent zvolil, že pomůcek je nedostatek a 6 respondentů zvolilo, že mají pomůcek poměrně nedostatek, 3 spíše nedostatek. 7 respondentů se klonilo spíše k dostatku pomůcek, 3 jich mají poměrně dost a 2 dost.

Graf 16: Dostupnost pomůcek na téma Anatomie lidského těla a funkce jednotlivých orgánových soustav

Anatomie lidského těla a funkce jednotlivých orgánových soustav

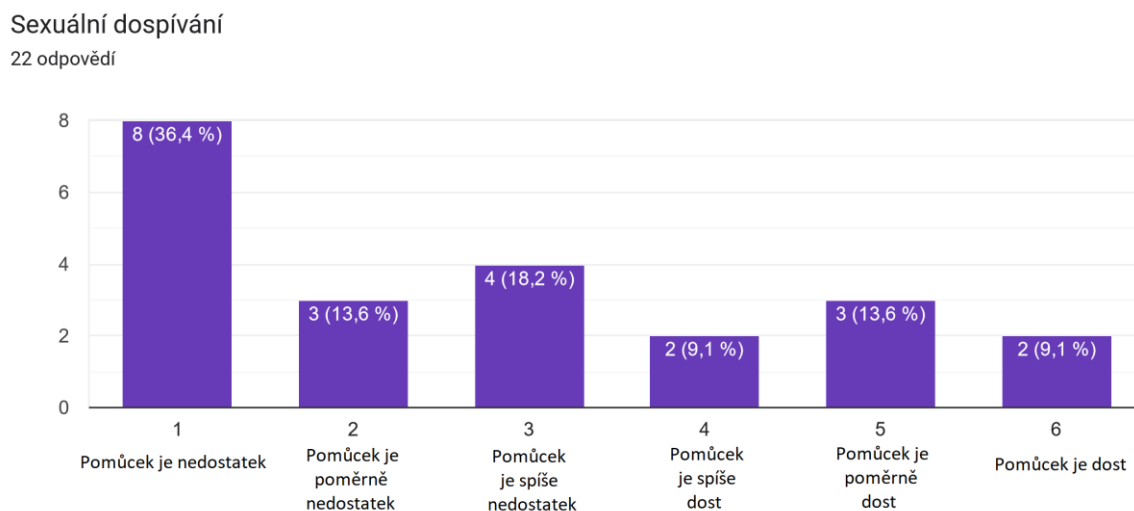
22 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

50 % respondentů (11) uvedlo, že pro toto téma má pomůcek dost, k tomu se klonili další 4 respondenti s volbou 5 – poměrně dost a 2 respondenti s volbou 4 – spíše dost. Nedostatek pomůcek mají 3 respondenti (volba 1), 1 poměrně nedostatek (volba 2) a 1 spíše nedostatek (volba 3).

Graf 17: Dostupnost pomůcek pro téma Sexuální dospívání



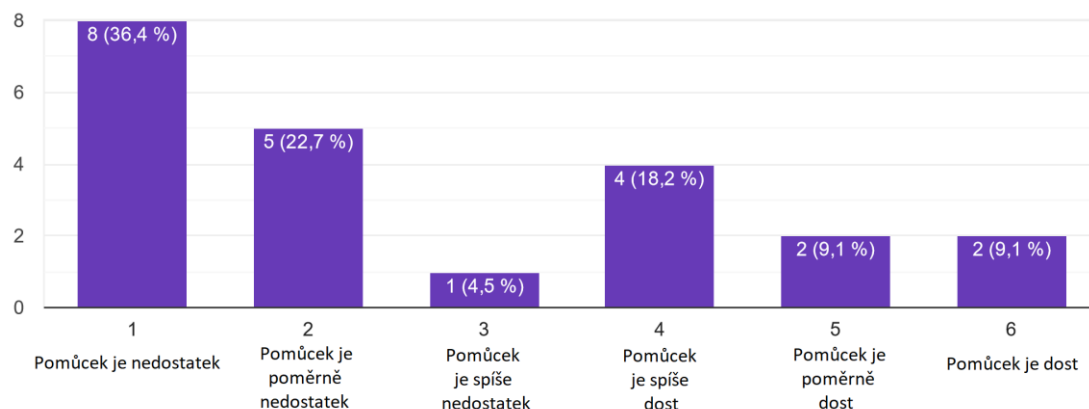
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

Pro téma sexuálního dospívání 8 respondentů zvolilo možnost 1, že pomůcek je nedostatek, 2 respondenti že pomůcek je poměrně nedostatek (volba 2) a 4 respondenti se také klonili spíše k nedostatku (volba 3). Pouze 2 respondenti zvolili, že pomůcek je dostatek (volba 6), 3 poměrně dostatek (volba 5) a 2 se také klonili k tomu, že pomůcek mají spíše dost (volba 4).

Graf 18: Dostupnost pomůcek pro téma Prevence rizikového sexuálního chování

Prevence rizikového sexuálního chování

22 odpovědí



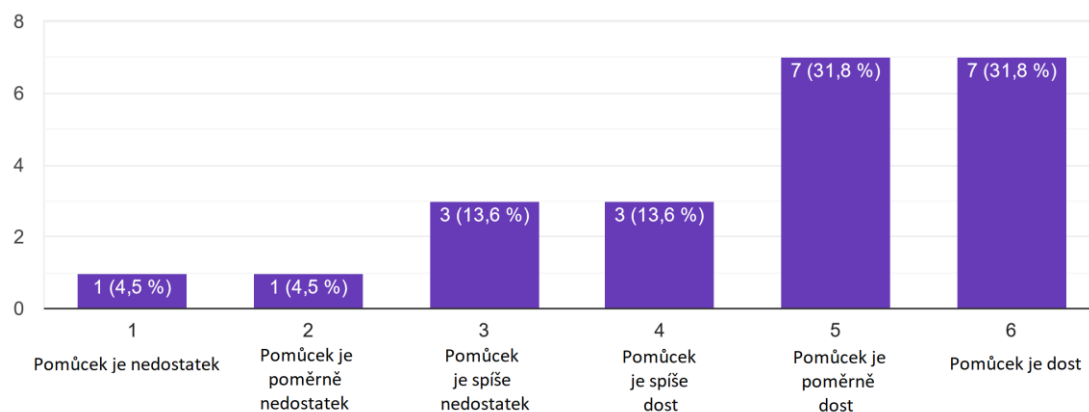
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tématu rizikové sexuální chování taktéž 8 respondentů zvolilo možnost 1 (pomůcek je nedostatek), 5 respondentů uvedlo, že pomůcek je poměrně nedostatek (volba 2), 1 respondent spíše nedostatek (volba 3). 4 respondenti se na škále klonili spíše směrem k dostatku (volba 4), 2 respondenti uvádí, že pomůcek mají poměrně dostatek (volba 5) a 2 respondenti jich mají dost (volba 6).

Graf 19: Dostupnost pomůcek pro téma Hygiena

Hygiena

22 odpovědí

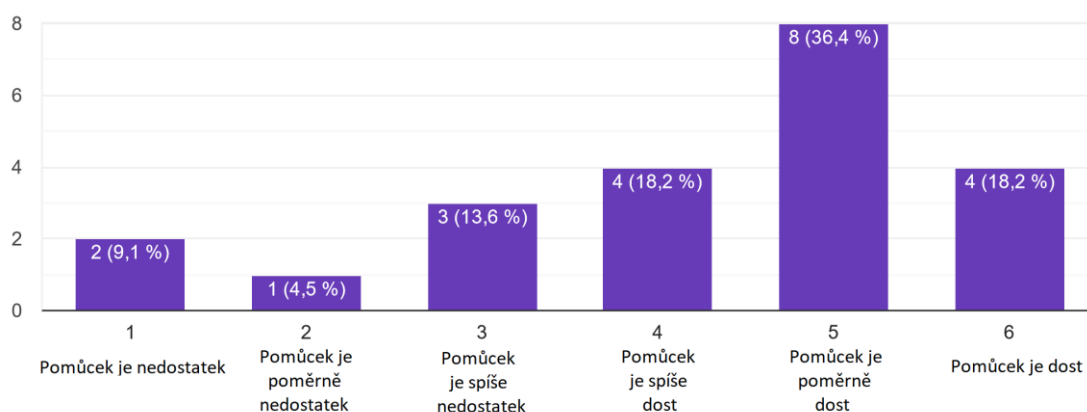


Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

K tématu hygieny vybralo 7 respondentů volbu pomůcek je dost (volba 7), 7 respondentů uvedlo, že pomůcek je poměrně dost (volba 5) a 3 respondenti se kloní k volbě spíše dostatek (volba 4). V negativním spektru zvolili 3 respondenti, že pomůcek mají spíše nedostatek (volba 3) a vždy 2 respondenti vybrali možnost poměrně nedostatek (volba 2) a 1 má nedostatek (volba 1).

Graf 20: Dostupnost pomůcek pro téma Lékařská péče, návštěva lékaře

Lékařská péče, návštěva lékaře
22 odpovědí



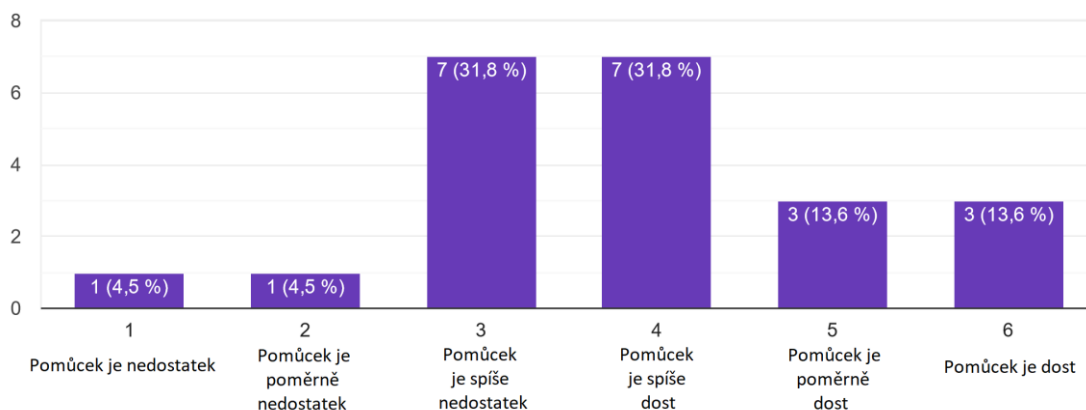
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tohoto tématu byla možnost 6 (dost) zvolena 4 respondenty, nejvíce volená byla možnost 5, že didaktických materiálů je poměrně dost (8 respondentů), volbu 4 (spíše dost) vybrali 4 respondenti. V negativním spektru zvolili volbu 3 (spíše nedostatek) 3 respondenti, volbu 2 (poměrně nedostatek) 1 respondent a volbu 1 (nedostatek) 2 respondenti.

Graf 21: Dostupnost pomůcek pro téma Základy první pomoci

Základy první pomoci

22 odpovědí



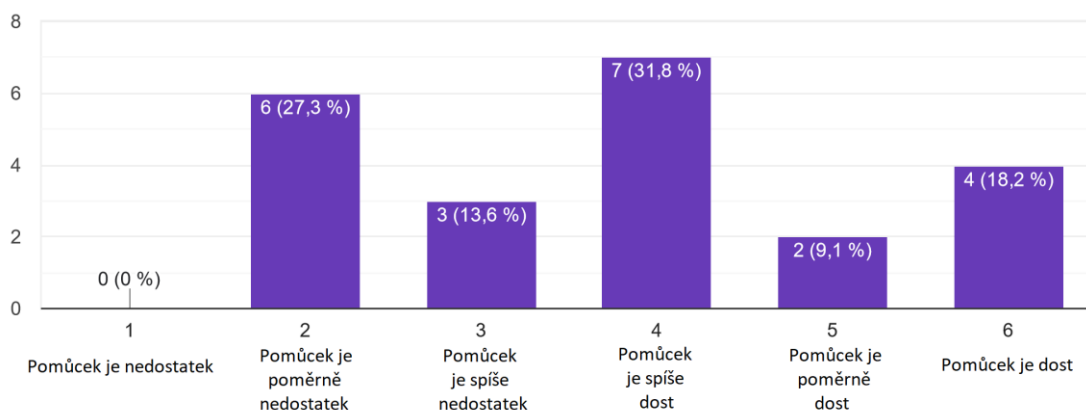
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tohoto tématu zvolilo nejvíce respondentů středové možnosti 3 (spíše nedostatek) a 4 (spíše dostatek), v obou případech 7 respondentů. V pozitivním spektru škály pak 3 respondenti zvolili možnost 5 (poměrně dostatek) a 3 zvolili možnost 6 (dostatek). Možnosti 1 (nedostatek) a 2 (poměrně nedostatek) zvolili vždy 1 a 1 respondent.

Graf 22: Dostupnost pomůcek pro téma Mimořádné události, krizové situace

Mimořádné události, krizové situace

22 odpovědí



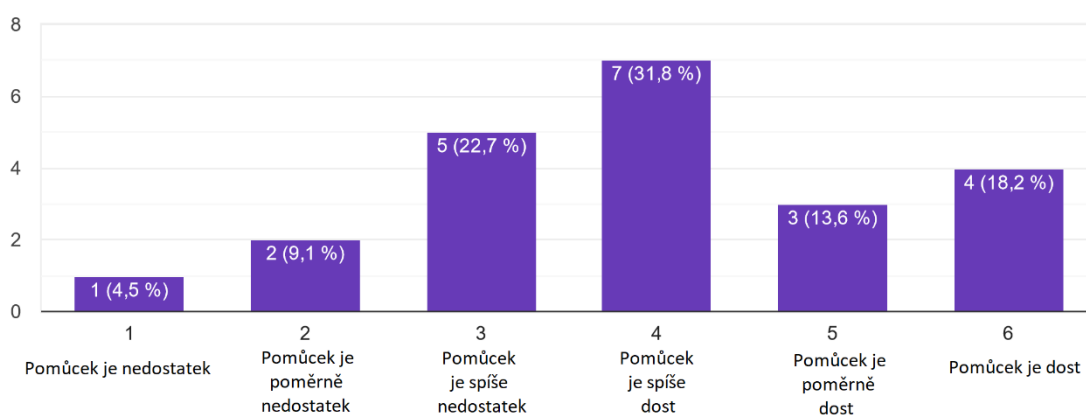
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tohoto tématu nezvolil volbu 1 (nedostatek) nikdo, 6 respondentů zvolilo možnost 2 (pomůcek je poměrně nedostatek), 3 respondenti zvolili volbu 3 (pomůcek je spíše nedostatek), v pozitivním spektru škály zvolilo 7 respondentů volbu 4 (pomůcek je spíše dostatek), 2 respondenti volbu 5 (poměrně dostatek) a 4 volbu 6 (pomůcek je dostatek).

Graf 23: Krizová čísla, činnost Integrovaného záchranného systému

Krizová čísla, činnost IZS

22 odpovědí



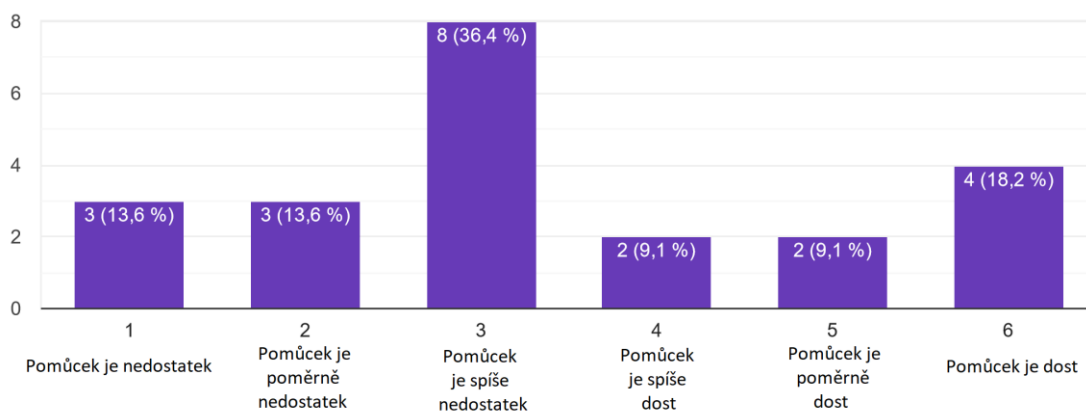
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

U tohoto tématu bylo v negativním spektru zvolena 1 volba pro možnost 1 (nedostatek), 2 volby pro možnost 2 (poměrně nedostatek), 5 voleb pro možnost 3 (spíše nedostatek). V pozitivním spektru zvolilo 7 respondentů volbu 4 (spíše dost), 3 respondenti volbu 5 (poměrně dost) a 4 respondenti volbu 6 (dostatek).

Graf 24: Dostupnost pomůcek pro téma Bezpečnost a ochrana zdraví při práci a v domácnosti

Bezpečnost a ochrana zdraví při práci a v domácnosti

22 odpovědí



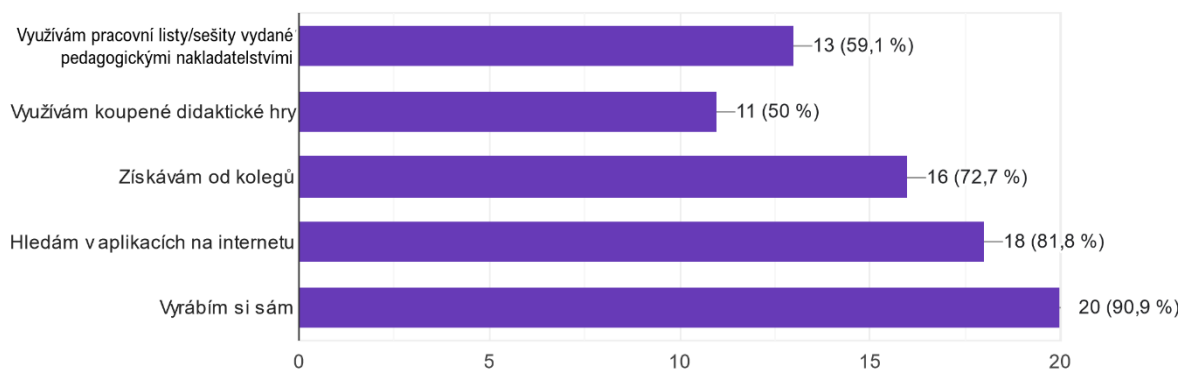
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

K tomuto tématu 3 respondenti volili možnost 1 (nedostatek), 3 respondenti možnost 2 (poměrně nedostatek), 8 respondentů možnost 3 (spíše nedostatek). Na pozitivním spektru škály zvolili 2 respondenti možnost 4 (spíše dost), 2 respondenti možnost 5 (poměrně dost) a 4 volbu 6 (dost).

Ve třetí části dotazníku respondenti odpovídali na otázku „Jak získávají didaktické materiály pro výuku VKZ?“ Respondenti mohli zvolit více možností.

Graf 25: Způsob získávání didaktických materiálů pro výuku VKZ

3. Jak získáváte didaktické materiály pro výuku Výchovy ke zdraví? Vyberte i více možností
22 odpovědí



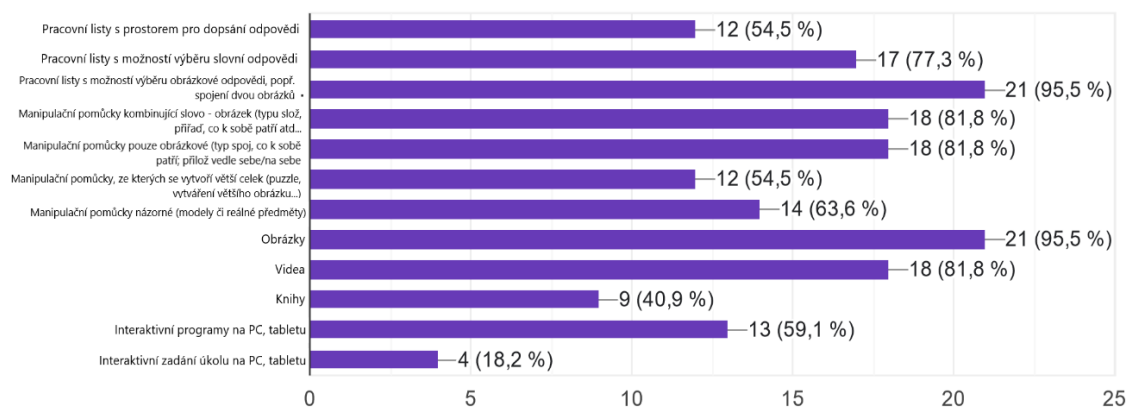
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

Nejvíce – 20 – respondentů vybralo možnost, že si pomůcky vyrábí sami. 18 respondentů vybralo i možnost, že hledají v aplikacích na internetu. Možnost získávat materiály od kolegů zvolili respondenti 16krát. Doplňují to pracovními sešity či listy vydanými pedagogickými nakladatelstvími (13 voleb) a koupenými didaktickými hrami (11 voleb).

Čtvrtá, a poslední, část dotazníku zjišťovala od respondentů, jaký typ didaktických materiálů se svými žáky nejčastěji používají. Respondenti mohli vybrat více možností.

Graf 26: Typ používaných didaktických materiálů

4. Jaký typ didaktických materiálů s vašimi studenty nejčastěji používáte? Vyberte i více možností.
22 odpovědí



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

V této části dotazníku respondenti zvolili:

- a) 12 voleb na možnost Pracovní listy s prostorem pro dopsání odpovědi
- b) 17 voleb na možnost Pracovní listy s možností výběru slovní odpovědi
- c) 21 voleb na možnost Pracovní listy s možností obrázkové odpovědi (popř. spojení dvou obrázků)
- d) 18 voleb na možnost Manipulační pomůcky kombinující slovo a obrázek (typ slož, přiřaď, co k sobě patří...)
- e) 18 voleb na možnost Manipulační pomůcky pouze obrázkové (spoj, co k sobě patří; přilož vedle/na sebe...)
- f) 12 voleb na možnost Manipulační pomůcky, ze kterých se vytvoří větší celek (puzzle, vytváření většího obrázku)
- g) 14 voleb na možnost Manipulační pomůcky názorné (modely, reálné předměty).
- h) 21 voleb na možnost Obrázky
- i) 18 voleb na možnost Videa
- j) 9 voleb na možnost Knihy
- k) 13 voleb na možnost Interaktivní programy na PC, tabletu.
- l) 4 volby na možnost Interaktivní zadání na PC, tabletu

2.2 Vyhodnocení výzkumných předpokladů

Pro výzkumnou sondu jsem si stanovila tři výzkumné předpoklady, jejichž naplnění jsem si ověřovala danými otázkami v dotazníku. Vyhodnocení je následovné:

1. Předpokládám, že učitelé mají pro výuku VKZ v PRŠ I málo didaktických materiálů.

Na tento předpoklad mi souhrnně odpověděla otázka 1 (graf 1), kdy se na šestibodové škále od 1 do 6, kdy volby 1, 2, 3 představovaly příklon k možnosti málo (málo, poměrně málo a spíše málo) a volby 4, 5, 6 představovaly příklon k možnosti, že pomůcek je hodně (spíše hodně, poměrně hodně, hodně), se celkově 18 respondentů (82 %) svým názorem přiklání k možnosti málo. Tato odpověď můj předpoklad potvrdila.

Celkové hodnocení dostupnosti pomůcek volbou málo může být způsobena faktem, že není moc pomůcek, které jsou určeny přímo pro cílovou skupinu. Takže i pomůcky, které učitel má k dispozici jsou často poměrně obtížně nashromážděné během let učitelovy praxe, kdy platí, že čím déle pedagog vykonává svou činnost, tím více pomůcek má a naopak, čím kratší pedagogovo působení ve školství je, tím méně pomůcek má. Doba pedagogovy praxe by určitě mohla být proměnnou, která by odpovědi pedagogů více osvětlila, tento fakt jsem však ve svém dotazníku nezjišťovala. Jelikož je potřeba s žáky s MP témata neustále opakovat, učitelé by jistě uvítali mít pro každé téma pomůcek více, aby byli schopni názorně vysvětlovat a procvičovat látku pomocí několika druhů pomůcek, které, i když se týkají jednoho tématu, se liší, aby byli žáci neustále aktivizováni novými podněty a neplnili známé úkoly pouze mechanicky, bez přemýšlení.

Pokud mohu porovnávat odpovědi na otázku dostupnosti didaktických materiálů k jednotlivým tématům VKZ, tak tam se odpovědi lišily v závislosti na tématu.

Respondenti se na škále od 1 do 6 klonili k volbám 1, 2, 3 jež představovaly příklon k názoru, že pomůcek mají málo, u těchto 13 témat:

Činitelé ovlivňující zdraví (graf 2), Zásady bezpečného chování a ochrany zdraví (graf 3), Ochrana před chorobami a úrazy (graf 4), Návykové látky a jejich odmítání (graf 5), Vztahy mezi lidmi (graf 6), Vztahy ve dvojici (graf 7), Manželství (graf 8), Bezpečné chování v sociálním kontaktu (graf 9), Šikana (graf 10), Komunikace a komunikační dovednosti (graf

11), Sexuální dospívání (graf 17), Prevence rizikového sexuálního chování (graf 18), Bezpečnost a ochrana zdraví při práci a v domácnosti (graf 24).

U těchto témat se můj předpoklad, že učitelé mají didaktických materiálů málo, potvrdil.

Výše uvedená témata představují poněkud náročnější učivo, které je pro vybranou cílovou skupinu žáků často abstraktní a nepřiliš konkrétně uchopitelné. Žáci s MP nejsou vždy schopni přemýšlet do budoucnosti, popř. odhadovat důsledky nějakého jednání či povídat si a přemýšlet o hypotetických situacích. Získat didaktické materiály, které látku těchto témat znázorní je pro učitele náročnější než pro jiná témata.

K volbám 4, 5, 6, které na škále od 1 do 6 představovaly příklon k názoru, že pomůcek je dostatek, se respondenti přiklonili u těchto 10 témat:

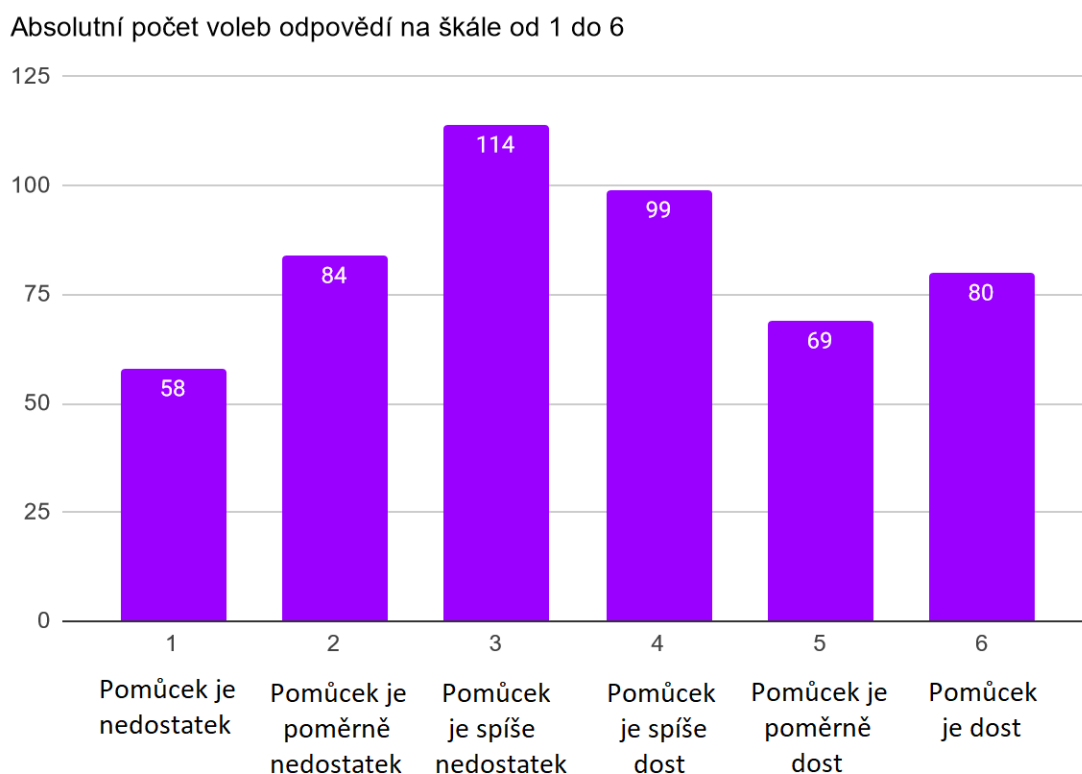
Zvládání únavy a stresu, relaxace (graf 12), Pohyb a sport (graf 13), Zdravé stravování (graf 14), Poruchy příjmu potravy, civilizační onemocnění (graf 15), Anatomie lidského těla a funkce jednotlivých orgánových soustav (graf 16), Hygiena (graf 19), Lékařská péče, návštěva lékaře (graf 20), Základy první pomoci (graf 21), Mimořádné události, krizové situace (graf 22), Krizová čísla, činnost IZS (graf 23).

U těchto témat se předpoklad, že učitelé mají didaktických materiálů málo, nepotvrdil.

Tato témata jsou pro cílovou skupinu žáků vcelku lépe uchopitelná než ta předchozí. Učitel má pravděpodobně možnost stavět na zkušenostech a zážitcích žáků. Mnohá z těchto témat jsou také lépe znázornitelná. Pro velkou část těchto témat existují didaktické pomůcky pro jinou věkovou kategorii či jiný školní stupeň, ty jsou ale často poměrně snadno použitelné i pro žáky v PRŠ I.

Pro porovnání jsem také sečetla, kolik voleb dostala která možnost na škále od 1 do 6 v celkovém součtu při hodnocení množství pomůcek pro jednotlivá témata VKZ. (Grafy 2 až 24.)

Graf 27: Absolutní počet voleb na škále od 1 do 6



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníku

Nejčastěji volenou volbou bylo na škále číslo 3 – což je příklon k názoru, že pomůcek je spíše nedostatek.

Pokud sečteme všechny volby možností 1, 2, 3, které představují příklon k názoru, že pomůcek respondenti mají málo, dostaneme číslo 256. Pokud sečteme všechny volby 4, 5, 6, jež představují příklon k názoru, že respondenti mají pomůcek dost, získáme číslo 248. Volby tedy byly v celkovém hledisku poměrně vyrovnané s lehkým příklonem k názoru, že pomůcek je méně.

Tento výsledek také můj předpoklad, že didaktických materiálů je málo potvrdil, ovšem velmi těsně.

Z obou krajních pólů 1 – pomůcek je nedostatek a 6 – pomůcek je dost, překvapivě respondenti volili častěji volbu 6 – pomůcek je dost. Vliv na tuto volbu může mít i oblíbenost či neoblíbenost tématu a pedagogova schopnost se vypořádat např. s náročnějším tématem.

Může se stát, že i když učitel nemá objektivně pro některé téma dost pomůcek, výuka určitého tématu pro něj může být nepříjemná a neoblíbená, takže mu pro výuku stačí i malé množství pomůcek a vlastně by jich nechtěl více. A zase u oblíbených témat může mít pedagog tendenci získávat více materiálu, neboť je to pro něj jednodušší a baví ho to.

Další předpoklad pro výzkumnou sondu zněl:

2. Předpokládám, že nejčastěji si učitelé didaktické materiály pro výuku VKZ v PRŠ I vyrábí sami.

Na tento předpoklad odpověděla část 3, otázka: „Jak získáváte didaktické materiály pro výuku VKZ?“ (viz. graf 25)

20 respondentů zvolilo v nabízených odpovědích možnost Vyrábím si sám. To byla nejčastější volba, všechny další možnosti následovaly co do počtu zvolení až za touto.

Výzkumný předpoklad, že nejčastěji si učitelé vyrábí didaktické materiály pro výuku VKZ sami, se potvrdil.

Učitelé v PRŠ I často potřebují, aby didaktické materiály měly formu vhodnou pro jejich žáky. Nemohou použít jakoukoli pomůcku, protože didaktické materiály, které by splňovaly vhodnost po stránce intelektuální náročnosti mohou často být primárně určené pro mnohem mladší žáky a tím pádem být infantilní či příliš zjednodušené. Didaktické materiály, které by mohly být vhodné, co se tématu v jeho rozsahu týče, často bývají příliš náročné. Aby se nerozptylovala žákova pozornost, je potřeba, aby didaktický materiál měl jasnou strukturu, bez zbytečných rušivých elementů. Proto si pedagogové PRŠ I pravděpodobně často vyrábějí didaktické materiály sami, a tím myslím i modifikaci jiných materiálů.

Poslední předpoklad formulovaný pro výzkumnou sondu byl:

3. Předpokládám, že nejčastěji učitelé VKZ v PRŠ I používají didaktické materiály obrázkové.

Na tento předpoklad odpovídá 4. část distribuovaného dotazníku, kde jsem položila otázku: „Jaký typ didaktických materiálů se svými studenty nejčastěji používáte?“ (viz. graf 26)

Možnost Obrázky zvolilo 21 respondentů, možnost Pracovní listy s možností výběru obrázkové odpovědi taktéž zvolilo 21 respondentů. Možnost Manipulační pomůcky kombinující slovo a obrázek (typ slož, přiřad', co k sobě patří...) zvolilo 18 respondentů a možnost Manipulační pomůcky pouze obrázkové (spoj, co k sobě patří; přilož vedle/na sebe...) také zvolilo 18 respondentů. To byly nejčastěji volené možnosti.

Výzkumný předpoklad, že nejčastěji učitelé VKZ v PRŠ I používají didaktické materiály obrázkové, se potvrdil.

Obrázkové didaktické materiály nejlépe zajišťují, aby byla pro výuku v PRŠ I dodržena zásada názornosti. Žáci potřebují mít pojem spjatý s konkrétním předmětem a obrázek či fotografie je schopna tuto potřebu naplnit nejlépe.

2.3 Závěr výzkumné sondy

Na základě vlastních zkušeností s výukou VKZ v PRŠ I jsem chtěla zjistit, jaký názor mají na tuto problematiku moji kolegové z ostatních praktických škol. VKZ je předmět velmi důležitý s obrovským přesahem a propojením s běžným a praktickým životem. Toto platí, jak pro žáky intaktní, tak pro žáky s postižením. Ovšem předávat znalosti, dovednosti a postoje formulované a zdůrazňované ve VKZ je při práci s lidmi s MP poměrně obtížné. Učitelé vyučující tento předmět tedy mají velkou odpovědnost a je velmi zdůrazněná potřeba předávat obsah předmětu co nejsrozumitelněji, nejnázorněji a nejpraktičtěji. K tomu dopomáhají didaktické materiály. Zatímco intaktní žák získává velkou část informací o tomto tématu multizdrojově a velmi často neformálně, žák s MP své informace získává z rodiny a ze školy. Je nutné cyklické opakování učiva a neustálé upevňování již naučeného. K tomu slouží i různé druhy didaktických materiálů a potřeba mít k jednomu tématu mnoho pomůcek, které budou různým způsobem opakovat totéž. Proto máme já i moji kolegové názor, že didaktických materiálů pro výuku VKZ není dostatek. Ano, pro některá témata je materiálů více, je možné využívat materiály vydané pedagogickými nakladatelstvími, i když to zpravidla znamená nutnost dané materiály nějak modifikovat, ovšem pro jiná témata je materiálů méně. Zpravidla se jedná o témata poměrně obtížně vysvětlitelná, příliš abstraktní, kde hrozí, že žáci s MP vzhledem ke svým omezením nejsou s to téma pochopit v celé jeho šíři a učivo je nutno modifikovat na to nejzákladnější. Nicméně stále je nutné žáky seznámit

s mnohými situacemi, které jim život přinese a budou nuceni se k nim nějak postavit, popř. je řešit. Praktických škol jednoletých není v České republice mnoho a v rámci celkového množství škol sekundárního vzdělávání se jedná opravdu jen o zlomek, který může být ve svých potřebách didaktické vybavenosti poměrně zanedbáván. Proto se na tento fakt snažím ve své práci upozornit a trochu ho svým přispěním změnit.

3 Praktická část

V praktické části jsem vycházela, jak z vlastních zkušeností výuky VKZ v PRŠ I, tak ze zkušeností kolegů v jiných školách (viz. výzkumná sonda), kdy pro tento předmět není, obzvláště v některých oblastech, dost pomůcek a vzhledem k nutnosti neustálého cyklického opakování učiva a s ním spojené potřebě rozmanitosti pomůcek, jsem vyrobila didaktické materiály pro vybraná témata předmětu. Materiály jsem vyráběla podle svých zkušeností a znalostí pedagogické práce s žáky na konkrétní PRŠ I. Didaktické materiály byly vytvářeny přímo pro dané žáky na této škole, s respektem k jejich specifickým omezením a potřebám.

3.1 Praktická škola jednoletá

3.1.1 Školní vzdělávací plán praktické školy jednoleté

Charakteristika školy: Škola se nachází v Praze v jedné z jeho okrajových částí, školní areál je umístěn v blízkosti parku, budova školy je dvoupatrová s deseti učebnami. V budově sídlí jak ZŠ, tak SŠ. Kromě učeben je k dispozici také cvičná kuchyně, logopedická pracovna, počítačová učebna, malá tělocvična, keramická dílna a školní jídelna. Budova školy není bezbariérová. PRŠ I sídlí v jedné z učeben, její kapacita je 12 žáků, je zaměřena na výuku základů lidových řemesel (tkaní, košíkářství atd.). V PRŠ I. vyučují dva pedagogové, jeden je kvalifikovaný a jeden si doplňuje vzdělání a jeden asistent pedagoga s vysokoškolským vzděláním. Ve škole jsou dále k dispozici výchovný poradce, metodik primární prevence, logoped. V PRŠ I aktuálně studuje 9 žáků, všichni s diagnózou MP v různém stupni postižení, často souběžně postižených PAS či autistickými rysy. Prioritou školy je v maximální možné míře rozvíjet osobnost žáka, vést jej k samostatnosti a komunikaci s okolím a docílit tím jeho integraci do společnosti. Cílem je nácvik dovedností a návyků z oblasti sebeobsluhy a maximální možné samostatnosti, dále nácvik dovedností a návyků z oblasti lidových řemesel – např. tkaní, drátování, košíkářství.

Školní vzdělávací program (dále v textu ŠVP) je vypracován pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a těžkým mentálním postižením a se souběžným postižením více vadami.

Cíle školy:

- klidné, bezpečné a podnětné prostředí, možnost učení i relaxace ve speciálně upravených učebnách (boxy pro samostatnou práci, odpočinkové a pracovní zóny ve třídě), využití polohy školy a školní zahrady
- maximální individuální přístup umožněný účastí asistenta pedagoga ve třídě
- využívání pozitivní motivace
- využívání forem alternativní komunikace a strukturovaného učení, snaha o komunikaci také prostřednictvím výpočetní techniky
- umožnění doplnění a rozšíření teoretického i praktického vzdělání dosaženého v průběhu povinné školní docházky, rozvíjení základních dovedností a návyků pro výkon jednoduchých činností v oblastech praktického života. Získané dovednosti absolventi využijí v dalším vzdělávání v rámci celoživotního učení.
- cvičení samostatnosti, schopnosti soužití s jinými lidmi a orientace v sociálním prostředí
- zaměření na praktické činnosti, hygienu, sebeobsluhu a péči o domácnost – společné stolování ve vlastní školní jídelně
- nácvik vytrvalosti v pracovních činnostech
- práce s počítačem, využívání širokého spektra výukových programů na úrovni všech ročníků
- uplatňování prvků environmentální výchovy (člověk a životní prostředí)
- vzdělávání žáků s pomocí podpůrných opatření např. logopedická péče
- využívání alternativních podpůrných programů (výměnný obrázkový komunikační systém, muzikoterapie, canisterapie)
- rozvíjení individuálních schopností žáků v zájmových kroužcích (atletika, keramika)
- pravidelné školní výlety
- návštěvy divadelních představení, výstav a koncertů
- spolupráce s psychology Speciálně pedagogického centra
- spolupráce s rodiči a odborníky, společné akce školy
- pomoc při uplatnění nebo dalším vzdělávání absolventů
- odbornost, profesionalita a kreativita pedagogů

Klíčové a odborné kompetence žáka – vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Klíčové kompetence jsou určitý soubor schopností, znalostí a postojů, které člověku pomohou se uplatnit v osobním i profesním životě. Rozvíjení těchto kompetencí vychází z individuálních dispozic a předpokladů a respektuje jejich individuální zvláštnosti. Rozvíjení klíčových kompetencí je podporováno volbou vhodných metod, organizačních forem výuky, komunikací a motivací. Ve středním vzdělávání se klíčové kompetence doplňují o odborné kompetence a jsou navzájem úzce propojené. K osvojení klíčových i odborných kompetencí směřuje celý vzdělávací obsah vymezený ŠVP. V PRŠ I. je kladen důraz především na podporu rozvoje komunikačních dovedností a soběstačnosti v běžném životě. Dále jsou u žáků jak v teoretickém vyučování, tak především v praktických činnostech rozvíjeny kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikační, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Žáci si však osvojují kompetence za odlišně dlouhou dobu a na různé úrovni.

Odborné kompetence pro všechna zaměření školy – žák by měl: dodržovat předpisy z oblasti BOZP, hygieny, požární ochrany; dodržovat zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci; používat vhodné osobní a ochranné prostředky; usilovat o bezpečné pracovní prostředí; snažit se pracovat kvalitně; dodržovat dané předpisy, normy a technologické předpisy; provádět činnost dle instrukcí (návodu či jiné osoby); vzhledem k vybrané činnosti umět vybrat adekvátní materiály, pracovní nástroje a technické vybavení; umět hodnotit kvalitu své činnosti; pracovat v souladu se strategií udržitelného rozvoje (ohledně energií, odpadů, materiálů a vody; posoudit vliv prováděné činnosti na životní prostředí); uvědomovat si význam, záměr a užitečnost vykonávané činnosti i její ohodnocení společností i finančně.

Odborné kompetence podle zaměření školy – žák by měl: znát zásady tkaní, drátování, česání vlny, pletení košíků; znát, jak vyrobit podle své fantazie daný výrobek; znát, jaké nástroje a nářadí bude potřebovat, z jakých surovin bude vyrábět; mít osvojeny základní pracovní dovednosti, návyky a postupy pro danou řemeslnou činnost; znát význam práce a možnosti vlastního zapojení do pracovního procesu; plnit stanovené povinnosti; být schopen spolupráce s druhými lidmi; znát a dodržovat zásady bezpečnosti a hygieny práce

i ochrany zdraví při práci; usilovat o kvalitu své práce, výrobků a služeb; nakládat s materiály, energiemi, odpady, vodou a jinými látkami s ohledem na životní prostředí.

Tabulka 3: Učební plán PRŠ I

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací okruhy	Minimální týdenní časová dotace
Jazyková komunikace	Český jazyk	2
	Literatura	1+1
Matematika	Matematika	2 + 1
Informační a komunikační technologie	Informatika	1 + 1
Člověk a společnost	Společenskovědní základy	1
Umění a kultura	Výtvarná výchova	1+1
	Hudební a dramatická výchova	1+1
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	1
	Tělesná výchova	2+1
Odborné činnosti	Rodinná výchova	3
	Práce v domácnosti	3
	Základy lidových řemesel	6
Průřezová témata jsou integrována do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů nebo jsou realizována formou projektů (akcí).		P
Disponibilní časová dotace		6
Celková povinná časová dotace		30

Zdroj: ŠVP pro střední vzdělávání v PRŠ I, SŠ, ZŠ a MŠ Praha 10, Chotouňská 476

3.1.2 Vzdělávací oblast Člověk a zdraví, vzdělávací předmět Výchova ke zdraví

Vzdělávací předmět Výchova ke zdraví má za cíl naučit žáky pojímat zdraví jaký vyvážený stav fyzické, psychické i sociální pohody. Žáci se seznamují se zdravým životním stylem, osobní a duševní hygienou, zdravou výživou, významem pohybu pro zdraví, vztahy mezi lidmi a jejich vliv na pohodu člověka a riziky ohrožujícími zdraví v běžných i mimořádných

situacích. Vede žáky k osvojení dovedností, návyků, způsobu chování a rozhodování, které podporují zachování a posílení zdraví. Poskytuje informace o zdraví, nemocech, preventivní ochraně zdraví a o osobní bezpečnosti. Pomáhá žákům upevňovat si pracovní, stravovací, hygienické a další zdravotně preventivní návyky, pomáhá rozvíjet komunikační i sociální dovednosti. To vše přiměřeně věku a jejich vlastním schopnostem.

Cílové zaměření předmětu:

- dodržování zásad zdravého životního stylu, ochrana zdraví, péče o zdraví, zodpovědnost za vlastní zdraví
- orientace v postojích ke zdraví, podporovat zdraví implementací preventivních činností
- dodržovat návyky zdravého stravování, vědět, jak vyžít zásady zdravé výživy
- umět posoudit, které situace ohrožují fyzické, psychické či sociální zdraví, vědět, jakým způsobem tomu předcházet
- poznat rizika spojená se zneužíváním návykových látek a účastí na hazardní hře
- odmítat škodlivé látky škodící zdraví
- poznat a rozvíjet vlastní pohybové možnosti a dovednosti i s jejich případným omezením
- informovanost o centrech odborné pomoci
- dosáhnout do nejvyšší možné míry komunikačních dovedností, které poslouží jako základ k nacvičování asertivních technik, jež jsou prevencí zneužívání a násilí
- umět vyjádřit osobní potřeby a respektovat je u ostatních lidí

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova (dále v textu OSV) – osobnostní rozvoj (sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena), sociální rozvoj (poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikace)

Člověk a životní prostředí – vztah člověk k prostředí

Rozvíjení klíčových kompetencí ve VKZ:

Kompetence k učení – na konci vzdělávacího cyklu je žák v rámci svých možností samostatný v sebeobslužných dovednostech, orientuje se ve vztazích a využívá získané poznatky.

Kompetence komunikativní – na konci vzdělávacího cyklu je žák v rámci svých možností schopen porozumět jednoduchým instrukcím a pokynům, respektovat je a dokáže dodržovat předem daná pravidla.

Kompetence personální a sociální – na konci vzdělávacího cyklu je žák v rámci svých možností schopen spolupráce, má osvojeny základní hygienické návyk, chápe příčinu a následek svého chování, ví, na koho se obrátit o pomoc, má základní představu o vztazích mezi lidmi, dokáže odmítnout sobě nepříjemné chování, zná rozdíl mezi mužem a ženou, uvědomuje si své sexuální chování.

Kompetence občanské – na konci vzdělávacího cyklu si žák v rámci svých možností uvědomuje si možná nebezpečí při sportu, hře, v přírodě, doma apod., respektuje práva a majetek druhých, zvládá základní pravidla společenského chování – prosbu, poděkování, pozdravy, má základní informace o správné životosprávě, zná zásady intimní hygieny a sexuálního života.

Kompetence pracovní – na konci vzdělávacího cyklu žák v rámci svých možností respektuje rozvržený plán činností a časovou posloupnost, dokáže střídat práci a odpočinek, dokáže relaxovat při vhodném hudebním žánru

Výchovně vzdělávací strategie:

- vedeme žáky ke spolupráci, vysvětlujeme vztahy mezi lidmi
- vhodnou formou vyhodnocujeme výsledky, podporujeme a oceňujeme úsilí žáka i v případě nezdaru
- důsledně dohlížíme na dodržování zásad bezpečnosti
- přizpůsobujeme se schopnostem a úrovni žáka
- analyzujeme rizikové situace a vyvozujeme důsledky

- vedeme žáky k odpovědnosti za své chování (i sexuální)
- procvičujeme stereotypy chování vhodné pro krizové situace i běžný život
- vedeme žáky k toleranci a ohleduplnosti
- učíme žáky hygienickým návykům a sebeobsluze

Časová dotace je 1 hodina.

Tabulka 4: Očekávané výstupy z ŠVP PRŠ I pro předmět VKZ:

Školní výstupy	Učivo	Přesahy a vazby (mezipředmětové vztahy, průřezová témata)
----------------	-------	-----------------------------------------------------------

Žák by měl:

<ul style="list-style-type: none"> - chránit své zdraví, uplatňovat základní hygienické a jiné zdravotně preventivní návyky - dodržovat zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval zdraví svoje ani druhých - objasnit vliv životního prostředí na zdraví lidí - znát negativní důsledky sociálně patologických jevů a chránit se před nimi - předvést v modelových situacích osvojené jednoduché způsoby odmítání návykových látek 	<p>1. Zdraví a jeho ochrana</p> <ul style="list-style-type: none"> - činitele ovlivňující zdraví - životní prostředí, životní styl, výživa a stravovací návyky, pohybové aktivity, rizika ohrožující zdraví - zásady bezpečného chování a ochrany - zdraví - v dopravě, ve škole, při zájmových činnostech - ochrana před přenosnými i nepřenositelnými chorobami, úrazy - prevence rizikového sexuálního chování, - modelové situace a praktické ukázky odmítání návykových látek 	<p>Český jazyk, Literatura, Informatika, Společenskovední základy, Hudební a dramatická výchova, Tělesná výchova, Rodinná výchova</p> <p>OSV – sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena</p> <p>Sociální rozvoj – poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikace</p> <p>Člověk a životní prostředí – vztah člověka k prostředí</p>
<ul style="list-style-type: none"> - uplatňovat osvojené dovednosti komunikační obrany proti manipulaci, šikaně, agresi a sexuálnímu zneužívání - chápat význam dobrého soužití pro vytváření společných mravních zásad a pravidel chování v rodině 	<p>2. Vztahy mezi lidmi</p> <ul style="list-style-type: none"> - bezpečné chování v sociálním kontaktu s vrstevníky a s cizími lidmi, formy sexuálního zneužívání, šikana, násilí - vztahy a pravidla v soužití mezi lidmi - vztahy ve dvojici, kamarádství, přátelství, láska, - manželství a rodičovství 	<p>Český jazyk, Literatura, Informatika, Společenskovední základy, Hudební a dramatická výchova, Tělesná výchova, Rodinná výchova</p> <p>OSV – sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - mezilidské vztahy a komunikace – respektování sebe sama a druhých, chování podporující dobré vztahy 	<p>Sociální rozvoj – poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikace</p> <p>Člověk a životní prostředí - vztah člověka k prostředí</p>
<ul style="list-style-type: none"> - využívat osvojené relaxační a kompenzační techniky a sociální dovednosti k překonání únavy a regeneraci organismu - dodržovat správné stravovací návyky a podle možností uplatňovat zásady zdravé výživy 	<p>3. Zdravý způsob života</p> <ul style="list-style-type: none"> - režim dne, sociální dovednosti pro zvládnání únavy a stresu - relaxace, kompenzační techniky, význam pohybu a sportu - zásady zdravého stravování, výživa, specifické druhy výživy, poruchy přijímání potravy 	<p>Český jazyk, Literatura, Informatika, Společenskovední základy, Hudební a dramatická výchova, Tělesná výchova, Rodinná výchova</p> <p>OSV – sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena</p> <p>Sociální rozvoj – poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikace</p> <p>Člověk a životní prostředí - vztah člověka k prostředí</p>
<p>správně pojmenovat základní části lidského těla</p> <ul style="list-style-type: none"> - specifikovat zdravotní obtíže v rámci svých možností - vědět, jak se chovat u lékaře, v nemocnici, lékárně - ošetřit drobné poranění, umět přivolat první pomoc 	<p>4. Podpora zdraví</p> <ul style="list-style-type: none"> - základní anatomie lidského těla - jednotlivé orgánové soustavy, základní funkce orgánů v těle - preventivní a lékařská péče - modelové situace - návštěva lékaře - komunikace v ordinaci, lékárny, nemocnice - základy první pomoci, základní ošetření 	<p>Český jazyk, Literatura, Informatika, Společenskovední základy, Hudební a dramatická výchova, Tělesná výchova, Rodinná výchova</p> <p>OSV – sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena</p> <p>Sociální rozvoj – poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikace</p> <p>Člověk a životní prostředí – vztah člověka k prostředí</p>
	<p>5. Rizika ohrožující zdraví</p>	<p>Český jazyk, Literatura, Informatika,</p>

<ul style="list-style-type: none"> - řídit se pokyny odpovídajících osob v případě mimořádných událostí - použít důležitá telefonní čísla - uplatňovat zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci 	<ul style="list-style-type: none"> - nemoci a jejich příznaky - osvojení podávání léků, zneužívání léků, prevence onemocnění, prevence HIV/AIDS - mimořádné události - živelní pohromy, krizové situace, evakuace osob, chování v úrazu - krizová čísla, činnost integrovaného záchranného systému - bezpečnost a ochrana zdraví na pracovištích a při práci v domácnosti 	<p>Společenskovední základy, Hudební a dramatická výchova, Tělesná výchova, Rodinná výchova</p> <p>OSV – sebezpoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiiena</p> <p>Sociální rozvoj – poznávací schopnosti, mezilidské vztahy, komunikace</p> <p>Člověk a životní prostředí – vztah člověka k prostředí</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Zdroj: ŠVP pro střední vzdělávání v PRŠ I, SŠ, ZŠ a MŠ Praha 10, Chotouňská 476

Na základě tematických celků, učiva i školních výstupů definovaných ŠVP a vlastních zkušeností jsem vytvořila tematický plán pro předmět VKZ v PRŠ I. Navrhla jsem témata, která by měla být probírána a na co se soustředit, dále i předpokládaný čas věnovaný jednotlivým tématům. Jedná se ovšem o návrh, při realizaci je možné navrhované modifikovat podle aktuálního složení třídy a znalostí, schopností a dovedností jednotlivých žáků.

Tabulka 5: Návrh tematického plánu pro předmět VKZ v PRŠ I.

měsíc	témata	
září	Činitelé ovlivňující zdraví	Co je zdraví?
		Co je zdravé a nezdravé?
	Anatomie lidského těla a funkce jednotlivých orgánových soustav	Části těla, kosti, svaly, mozek, srdce
		dýchání, trávení, rozmnožování
říjen	Hygiena	Udržování čistoty
	Vztahy mezi lidmi	Lidé kolem nás
		Konflikty a jejich řešení
listopad	Komunikace a komunikační dovednosti	Druhy komunikace
		Jak já komunikuji? Mluvené slovo, alternativní komunikace

	Bezpečné chování v sociálním kontaktu	Koho znám a koho neznám
		důvěra, opatrnost, komu co říct a neříct
	Šikana	co je to šikana?
prosinec		jak se před ní chránit? Komu to říct?
	Vztahy ve dvojici	Kamarádství, přátelství, láska
	Manželství	Vznik a zánik manželství, co je v manželství důležité.
	x	x
leden	Sexuální dospívání	tělesné i psychické změny v dospívání
	Prevence rizikového sexuálního chování	těhotenství, bezpečný sex. styk,
		antikoncepce
	Návykové látky a jejich odmítání	cigarety, alkohol, marihuana, drogy - účinky
únor		Odmítání návykových látek
	Zvládání únavy, stresu, relaxace	Moje emoce, relaxační techniky
	Pohyb a sport	Druhy sportů, pohybu
		Důležitost pohybu, jak se hýbat v praxi
březen	x	x
	Zdravé stravování	Zdravé a nezdravé stravování
		Hodnocení vlastního jídla
	Poruchy příjmu potravy, obezita, civilizační choroby	MA, obezita, zdravotní rizika
duben	Lékařská péče, návštěva lékaře	U lékaře, v nemocnici
		Preventivní prohlídky
	Mimořádné události, krizové situace	Druhy krizových a mimořádných situací - zranění, autonehoda, krádež, požár, bouře, povodeň...
	Krizová čísla, činnost IZS	Sanitka, policie, hasiči, telefonní čísla
květen		Jak zavolat?
	Základy první pomoci	Dýchání, srdeční tep, zjištění, nepřímá masáž srdce, volání pomoci
	Ochrana před chorobami a úrazy	Nemoci a ochrana před nimi
		Bezpečí na silnici
červen	Zásady bezpečného chování a ochrany zdraví	Bezpečí při sportu

		Bezpečí doma
	Bezpečnost a ochrana zdraví při práci a v domácnosti	Bezpečí při práci
		Bezpečí o prázdninách

Zdroj: vlastní tvorba autorky

3.2 Představení vyrobených didaktických materiálů

Pomůcky pro výuku témat VKZ jsem vyráběla podle zásad názornosti – aby bylo jasné, co je zobrazeno, důraz jsem dávala na zásadu propojení teorie s praxí – zda žáci vědí, co pomůcka v praxi znamená, popř. jaký princip či činnosti si pro praxi mohou osvojit, natrénovat. Přímá práce s žákem a didaktickým materiálem probíhala podle zásady individuálního přístupu k žákům, přiměřenosti a postupnosti. Snažila jsem se, aby pomůcky mohly mít během využití pedagogem různou funkci: aktivizační pro zahájení činnosti se žákem, motivační k navnadění pro další práci, popisnou pro výuku teorie, repetiční hodící se k opakování již naučeného, expoziční pro první seznámení s novou látkou, fixační k upevňování naučeného učiva, klasifikační k hodnocení žákovy práce.

Pomůcky jsem vyráběla většinou v programu Canva, některé v běžném textovém editoru. Použité obrázky jsou volně dostupné pod licencí Creative Commons z fotobanky programu Canva a veřejných fotobank (Wikimedia Commons, Pixabay, Pxhere, Flickr...). Pro jedno téma mi obrázky nakreslila Antonie Hrdinová. Pomůcky jsem vyráběla v průběhu školního roku 2021/2022 a 2022/2023 a v tuto dobu jsme s nimi já a moji žáci průběžně pracovali v rámci vyučování.

Každý vyrobený didaktický materiál jsem použila při výuce žáků v PRŠ I vždy u několika žáků, všichni mají diagnostikovaný středně těžký stupeň MP, často v kombinaci s PAS. Někteří z nich komunikují orálně a umí číst, jiní číst neumí. Způsob práce s didaktickým materiálem byl tedy u každého žáka velmi odlišný na základě principu individualizace a diferenciacce, a to jak ve výběru pomůcky, modifikaci její obtížnosti, tak v postupu při zadávání úkolu a korigování žákovy práce s materiálem. Někteří žáci potřebovali pouze vysvětlení a lehkou korekci, jiní potřebovali vedení pedagoga při každém kroku. Během práce s materiálem jsme já i kolega asistent, který je ve třídě přítomen, pozorovali, jak žáci s pomůckou pracují, zda je pomůcka jednoznačná, popř. s ní žák má problémy, zda je

zvolená vhodná velikost celkové pomůcky, jednotlivých obrázků i písma. Výstupy z tohoto pozorování jsem si zapisovala a pomůcky jsem v případě nutnosti modifikovala. Proto je v didaktických materiálech zpravidla použito bezpatkové písmo, velká písmena, obrázky jednoduché, většinou jasná figura bez matoucího pozadí, často fotografie.

Pro určitá témata (sexuální dospívání, prevence rizikového sexuálního chování) nemám vyrobené pomůcky, jelikož ve veřejných fotobankách není možné najít obrázky odpovídající potřebám výroby těchto materiálů. K tomuto tématu však vydala Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, z.s. několik publikací dostupných v .pdf formátu na <https://www.spmpr.cz/produkty>.

Všechny navržené didaktické materiály prezentované v diplomové práci byly odzkoušeny v praxi v konkrétní škole s konkrétními žáky. Je možné je použít v jakékoli další instituci, kde by představené didaktické materiály našly uplatnění.

3.2.1 Pracovní list Co je zdraví?

Obrázek 2: náhled pracovního listu Co je zdraví?

ZDRAVÍ

Co je zdraví?

Zdraví je stav tělesné pohody, duševní pohody a sociální pohody.

Co si myslíš, že je?:




Tělesná pohoda _____

Duševní pohoda _____

Sociální pohoda _____




(pomůcka: že se cítím dobře, že mám kolem sebe hodné lidi, že mě nic neboli)




Spoj čarou, co k sobě patří:

<p>Člověka nic neboli</p> <p>Člověk má radost</p> <p>Člověk má dobrou rodinu</p> <p>Člověka nic netrápí</p> <p>Člověk nemá žádnou nemoc</p> <p>Člověk může sportovat</p> <p>Člověk má dobré přátele</p> <p>Člověk se může smát</p> <p>Člověk může jít s kamarády do kina</p>	<p>TĚLESNÁ POHODA</p>  <p>DUŠEVNÍ POHODA</p>  <p>SOCIÁLNÍ POHODA</p> 
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prohlédni si následující obrázky a

*Zelenou pastelkou zakroužkuj, kdo si myslíš, že je zdravý.
Červenou pastelkou zakroužkuj, kdo si myslíš, že je nemocný.*

Dá se vždy na první pohled poznat, že někdo není zdravý? Ano - Ne


Někteří lidé jsou nemocní, ale není to na nich vidět.

Mohou mít problémy se smutkem, nebo hodně špatnou náladou.

Někteří lidé mají nějaké onemocnění celý život.

Třeba alergie, nebo epilepsie, nebo nějaké jiné chronické onemocnění.

Někteří lidé mají tělesné postižení, jejich tělo může vypadat trochu jinak, někdy potřebují speciální pomůcky.



Pokud má někdo nějaké trvalé onemocnění, nebo postižení, i tak může žít radostný život a být v tělesné pohodě, duševní pohodě i sociální pohodě.

zdroj obrázků: program Canva

Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Pracovní list na téma: Co je zdraví? byl vyroben tak, aby žáky uvedl do tématu zdraví. Vysvětlil jim pojmy se zdravím spjaté, přiměl je zamyslet se nad tím, jak zdraví v praxi vypadá a ukázal jim, že zdraví je pojem mnohvrstevnatý. K výrobě byly použity fotografie a doprovodné texty. Úkolem žáka je pracovat podle zadání v pracovním listu. Pracovní list může mít funkci popisnou, expoziční, a aktivizační. Je možné ho použít pro téma Činitelé ovlivňující zdraví.


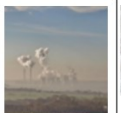

Při tvorbě pracovního listu je použit jednoduchý jazyk, kterému žáci rozumí a na obrázcích jsou situace, které žáci jednoznačně rozpoznají.

Didaktická poznámka: při práci s pracovním listem je nutné se přesvědčit, že žák s takovýmto typem materiálu umí pracovat (doplňování odpovědí z nabídky, spojování, kroužkování dle zadání). Je nutné se neustále ujisťovat, že žák rozumí daným pojmům (např. pojem pohoda – zadat žákovi: „Ukaž, co je to pohoda“). Podle míry žakových znalostí a schopností může žák pracovat s listem individuálně, nebo s dopomocí či vedením pedagoga. Žák, který neumí číst a psát, ale komunikuje orálně, s pracovním listem pracuje s pomocí pedagoga, který mu zadání čte. Celé téma je možné doplnit např. videi o životě lidí s fyzickým či smyslovým postižením a ukázat, jak zvládají svůj život „v pohodě“.

Pracovní list Co je zdraví? je v příloze 2.

3.2.2 Zdravé a nezdravé kolem nás – pexeso

Obrázek 3: náhled didaktického materiálu Zdravé a nezdravé kolem nás - pexeso

ZDRAVÉ A NEZDRAVÉ - PEXESO			ZDRAVÉ A NEZDRAVÉ - PEXESO		
					
ZELENINA, LUŠTĚNINY, OŘECHY, SÝRY, MASO JSOU ZDRAVÝM JIDLEM, KTERÉ NÁM DODÁ TO, CO NAŠE TĚLO POTŘEBUJE	OVOCE MÁ HODNĚ VITAMÍNŮ, KTERÉ JSOU DŮLEŽITÉ PRO NAŠE TĚLO	CELOZRNNÉ PEČIVO JAKO CHLEBA JE ZDRAVĚJŠÍ, NEŽ BÍLÉ ROHLÍKY	POKUD JE TOHO NA NÁS MOC A MÁME ŠPATNOU NÁLADU, JE TO PRO NÁS NEPŘÍJEMNÉ A MŮŽEME SNADNO ONEMOCNĚT	HÁDKY PŮSOBÍ, ŽE JE ČLOVĚK SMUTNÝ A MÁ ŠPATNOU NÁLADU	ČASTÉ HRANÍ NA POČÍTAČI JE NEZDRAVÉ PRO NAŠE TĚLO I HLAVU
					
KAMARÁDI NÁS MAJÍ RÁDI, POMOHOU NÁM KDYŽ TO JE POTŘEBA A JE S NIMI ZÁBAVA	DOBŘE KAMARÁDKY NÁS MAJÍ RÁDI, POMOHOU NÁM KDYŽ TO JE POTŘEBA A JE S NIMI ZÁBAVA	FUNGUJÍCÍ RODINA JE MÍSTO, KDE SE MÁME RÁDI, KDE JE NÁM DOBRĚ A NAVZÁJEM SI POMÁHÁME A STARÁME SE O SEBE	KOŮŘ Z AUT SPÍNÍ VZDUCH, KTERÝ DÝCHÁME	KOŮŘ Z TOVÁREN A ELEKTRÁREN SPÍNÍ VZDUCH, KTERÝ DÝCHÁME	KOURENÍ JE NEZDRAVÉ PRO CELÉ NAŠE TĚLO

Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva, původ obrázků viz. příloha 3

Didaktická pomůcka Zdravé a nezdravé kolem nás – pexeso seznamuje žáky s různými věcmi, prostředími, substancemi a dalšími aspekty, se kterými se denně mohou setkat. Bylo zvoleno zjednodušené třídění na zdravé a nezdravé z toho důvodu, že žákům s MP je poměrně obtížné vysvětlovat např. zdravé a nezdravé množství u potravin a jiných zobrazených aspektů, aby tedy došlo k fixaci žádoucího a nežádoucího chování, má materiál tuto zjednodušenou podobu. Ukazuje to žákům formou obrázku a popisu k obrázku. Úkolem žáka je spojit správně formou pexesa obrázky a popis a rozhodnout, zda je aspekt zdravý či nezdravý. K výrobě byly použity fotografie, doplněné o popisy. Materiál může mít funkci popisnou, repetiční, či fixační. Materiál může být použit pro výuku tématu Činitelé ovlivňující zdraví.

Didaktická poznámka: karty je nutno rozstříhat a zalaminovat. Pexeso je určeno pro žáky, kteří čtou a rozumí čtenému textu, žáci ovšem pracují podle svých možností a schopností. Je vždy možné doplnit materiál povídáním si se žákem o uváděných aspektech.

Didaktická pomůcka Zdravé a nezdravé kolem nás – pexeso je v příloze 3.

3.2.3 Zdravé a nezdravé – kolíčkování

Obrázek 4: náhled didaktického materiálu Zdravé a nezdravé – kolíčkování



Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva, původ obrázků viz. příloha 4

Karty Zdravé a nezdravé navazují na předchozí materiál. Je to soubor karet, na kterém je vyobrazen nějaký aspekt, který se dotýká lidského života. Může se jednat o hmotné předměty či substance (jídlo), ale i o nehmotné aspekty (vztahy), které nějakým způsobem ovlivňují lidské zdraví buďto pozitivně, nebo negativně. K výrobě byly použity fotografie s popisem a doplňující obrázky. Úkolem žáka je rozhodnout, který aspekt je zdravý a který je nezdravý. Svou volbu označí na kartě tak, že příslušné políčko (zdravý/nezdravý) označí kolíčkem. Didaktický materiál může mít funkci aktivizační, repetiční, fixační i klasifikační. Je možné ho použít při výuce tématu Činitele ovlivňující zdraví.

Didaktická poznámka: karty jsou rozstříhané na jednotlivé kartičky, zalaminované. Dále jsou k práci potřeba kolíčky. Pedagog může vybrat, které karty žákovi dá k dispozici. Je nutné se ujistit, že žák uvedeným pojmům rozumí. Samotnou aktivitu práce s kartami je možno doplnit rozhovorem s žákem nad jednotlivými kartami. Je vhodné znát rodinné zázemí žáka a vědět, zda se v žákově rodině některé negativní, nezdravé jevy nevyskytují. Na základě této znalosti s žákem mluvit o tom, co je on vzhledem ke svým schopnostem, schopen ovlivnit.

Všechny karty Zdravé a nezdravé – kolíčkování jsou v příloze 4.

3.2.4 Sport a pohyb

Obrázek 5: náhled didaktického materiálu Sport a pohyb



Zdroj: vlastní tvoba autorky v programu Canva

Karty a obrázky Sport a pohyb mají žákům přiblížit různé druhy sportů a pohybu. Volba obrázků pro tento didaktický materiál vychází z činností, které žáci naší školy znají. V rámci školy funguje sportovní kroužek, na kterém se žáci seznamují s různými sportovními disciplínami, ve kterých pak soutěží na národní i mezinárodní úrovni v rámci hnutí Speciální olympiády Česká republika. Různé domácí a zahradní práce žáci vykonávají v rámci předmětu Práce v domácnosti, kdy pomáhají uklízet některé části školní budovy, popř. se starat o školní zahradu. K výrobě materiálu byly použity obrázky a popisy činností. Didaktický materiál může mít funkci aktivizační, popisnou, motivační, repetiční. Je možné ho použít při výuce tématu Pohyb a sport.

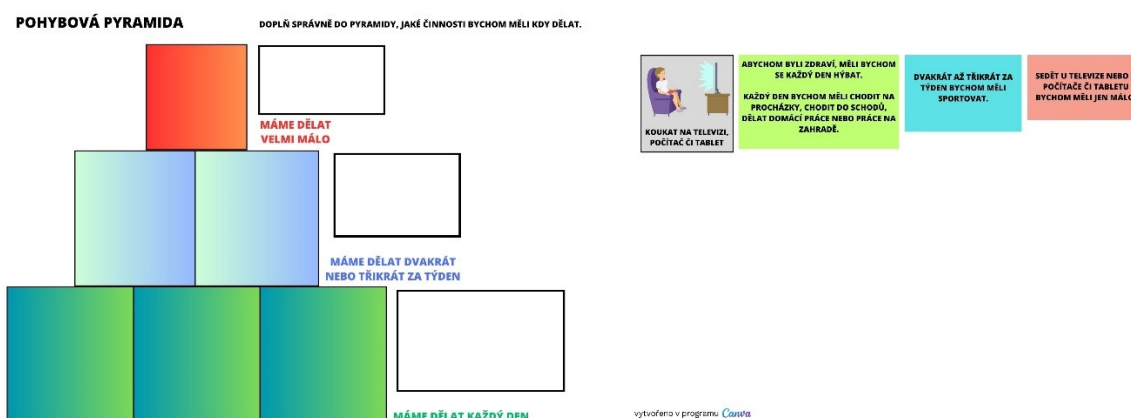
Didaktická poznámka: vytištěný materiál je vhodné zalaminovat. Přímá práce s pomůckou je velmi variabilní, záleží na žákových znalostech a schopnostech. Je možno kartičky použít pro různou realizaci metody globálního čtení (žák přikládá stejnou kartičku na stejnou kartičku; popř. žák pracuje s rozstříhanými obrázky, je odstřižený i název sportu/pohybu – žák tedy musí přikládat na vytištěnou vzorovou A4 s obrázky sportů a pohybu zvlášť obrázek a zvlášť název). Dalším způsobem je vystříhat jednotlivé obrázky sportů a pohybu

a odstříhnout název aktivity, žáci pak skládají dohromady obrázků a název. Zamíchané obrázky žák třídí do přiložených tabulek SPORTY a POHYB. O každém sportu či pohybu si pedagog se žákem povídá. Žák vybírá sport či pohyb, který sám dělá, na který se rád dívá atd. O tom, jaké sporty mohou osoby s MP provozovat na vysoké úrovni je možné zjistit víc na <https://www.specialolympics.cz/>.

Materiál Sport a pohyb je v příloze 5

3.2.5 Pohybová pyramida

Obrázek 6: náhled didaktického materiálu Pohybová pyramida



Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Didaktický materiál Pohybová pyramida pracuje s obrázky sportů a pohybu z předchozí pomůcky. K výrobě byly použity obrázky a doprovodný text. Cílem je, aby si žák uvědomil důležitost pohybu pro celkové zdraví a škodlivost nízké pohybové aktivity. Materiály mají v závislosti na využití funkci popisnou, fixační, repetiční. Je možné je použít při výuce tématu Pohyb a sport.

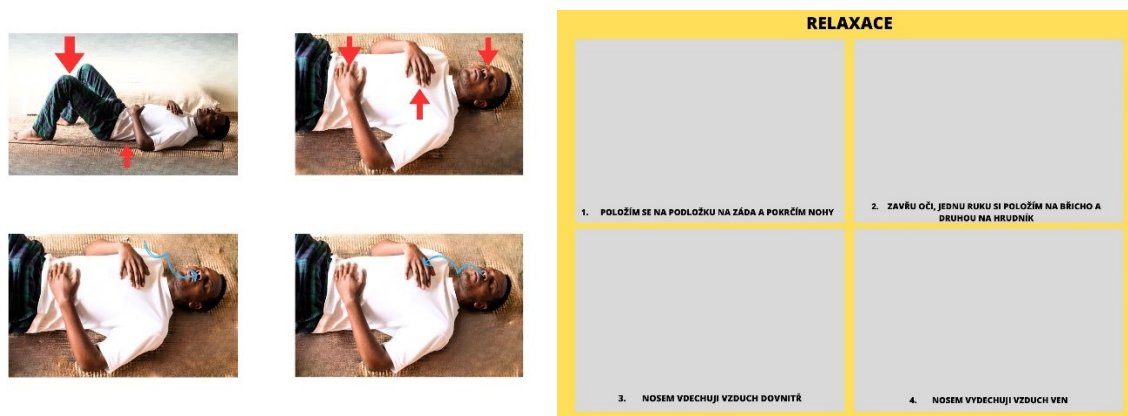
Didaktická poznámka: pro práci s tímto materiálem je potřeba mít vystřižené karty sportů a pohybu. Papírové materiály je možné zalaminovat a pracovat s nimi opakovaně, nebo je může žák použít jednorázově v papírové verzi. Žák vždy pracuje podle svých možností a schopností, individuálně, nebo s dohledem či pomocí pedagoga. Žák nejdříve umístí popisy činností vedle pyramidy a potom podle svého uvážení umísťuje do pyramidy obrázky sportů a pohybu.

Přestože žák může znát důležitost pohybu pro zdraví, samotná implementace těchto znalostí do reálného života z velké míry závisí na spolupráci školy s rodinou. Přestože je žák k pohybu ve škole veden (v rámci hodin tělesné výchovy a prací v domácnosti), správné pohybové vzorce si vytváří hlavně v rodině. Záleží tedy na aktivitě rodiny a na tom, jak rodina vnímá důležitost pohybu, obzvláště pro člověka s postižením. Osoby s MP potřebují výraznou vnější motivaci k pohybu a často je pro ně obtížné překonat vlastní pohodlnost. Někdy jejich postižení či medikace ovlivňuje jejich motorické schopnosti, na což je potřeba vždy pamatovat.

Didaktický materiál Pohybová pyramida je v příloze 6.

3.2.6 Relaxace – dechová cvičení

Obrázek 7: náhled didaktického materiálu Relaxace – dechová cvičení



Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Relaxace a odpočinek je pro osoby s MP nutnou součástí výuky i života. Vzhledem k tomu, že jsou rychleji unavitelní a díky tomu, že mají problém diferencovat okolní podněty, jsou snadno zahlcení, je potřeba jim dát do ruky nástroj pro zvládnání těchto situací. I v průběhu výuky žáci sami chodí, popř. jsou pedagogem posláni si odpočinout. Dechová cvičení jsou pouze jednou z možností, jak se žáci mohou uvolnit. K výrobě byly použity fotografie s doplňujícími popisy. Materiál může mít funkci popisnou a aktivizační. Je možné ho použít při výuce tématu Zvládnání unavy a stresu, relaxace.

Didaktická poznámka: obrázky z první karty se vystříhnou a poté se ve správném pořadí přikládají na druhou kartu, karty je možno použít jednorázově při výuce tématu, nebo

zalamínovat, opatřit suchým zipem a používat opakovaně. Teoretickou výuku je nutné doplnit praktickým nácvikem, v tom případě je potřeba podložka, na kterou si žák lehne. Je vhodné karty i podložku umístit tak, aby je žák našel v případě, že je potřebuje použít.

Didaktický materiál Relaxace je v příloze 7.

3.2.7 Úrazy a ochrana před nimi – pexetrio

Obrázek 8: náhled didaktického materiálu Úrazy a ochrana před nimi – pexetrio

Ochrana před úrazy - PEXETRIO					
<p>1</p> <p>DOMA JSOU HORKÉ PŘEDMĚTY, OSTRÉ NOŽE, ZÁPALKY, ELEKTRÍNA A ČISTIČÍ PROSTŘEDKY</p>	<p>2</p> <p>MŮŽEME SE POPÁLIT, POŘEZAT NEBO OTRÁVIT, POKUD VYPJEME NĚCO ŠPATNÉHO</p>	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • NESAHÁME NA HORKÉ PŘEDMĚTY A NA OHEŇ • DÁVÁME POZOR, ABYCHOM SE NEŘÍZLI • NEPJEME NIC NEZNAMÉHO • NESTRÁKÁME NIC DO ZÁSUVKY 	<p>1</p> <p>VE VLAKU A NA KOLEJÍCH</p>	<p>2</p> <p>VLAK MŮŽE PRUDCE ZABRZDIT, POKUD STOJÍME NA KOLEJÍCH, MŮŽE NEČEKANĚ PŘIJET VLAK A PŘEJET NÁS</p>	<p>3</p> <p>NIKDY NECHODÍME PO KOLEJÍCH</p> <ul style="list-style-type: none"> • KOLEJE PŘECHÁZÍME NA PŘECHODU, KDYŽ NESVÍTÍ ČERVENÉ SVĚTLO • VE VLAKU SE NEVYKLÁNÍME Z OKNA • NA NÁSTUPIŠTI STOJÍME DÁL OD OKRAJE NÁSTUPIŠTĚ
<p>1</p> <p>PŘI SPORTU NA KOLE, NA LYŽÍCH, PŘI BĚHU</p>	<p>2</p> <p>MŮŽEME SPADNOUT A ZRANIT SI RUKU NEBO NOHU, UHODIT SE DO HLAVY</p>	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • NA KOLE A NA LYŽÍCH VŽDY NOSÍME PŘÍLBU • NA KOLE JEZDÍME NA CYKLOSTEŽCE • NEJEZDÍME MOC RYCHLE • PŘI BĚHU JSME OPATRNÍ 	<p>1</p> <p>V AUTĚ</p>	<p>2</p> <p>AUTO MŮŽE PRUDCE ZABRZDIT A MY PŘEPADNEME DOPŘEDU, NEBO MŮŽEME MÍT AUTONEHODU</p>	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • V AUTĚ JSME VŽDY PŘÍPOUTANÍ • NERUŠÍME ŘIDIČE, TEN SE MUSÍ SOUSTŘEDIT NA ŘÍZENÍ • JSME POTICHU
<p>1</p> <p>U VODY - V BAZÉNU ČI U RYBNÍKA</p>	<p>2</p> <p>MŮŽEME SE ZAČÍT TOPIT, PŘI NEOPATRNÉM SKOKU SE BOUČNOUT DO HLAVY NEBO DO JINÉ ČÁSTI TĚLA</p>	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • VŽDY CHODÍME K VODĚ S NĚKÝM DALŠÍM • NEPLAVEME HNEED PO JÍDLĚ • NESKÁČEME DO NEZNAMÉ VODY • NEPLAVEME DO HLUBOKÉ VODY • POKUD POTŘEJUJEME KRUH, POUŽIJEME HO 	<p>1</p> <p>KDE?</p>	<p>2</p> <p>CO SE NÁM MŮŽE STÁT?</p>	<p>3</p> <p>JAK SE SPRÁVNĚ CHOVT?</p>
<p>1</p> <p>NA ULICI</p>	<p>2</p> <p>MŮŽE DO NÁS NARAZIT AUTO NEBO AUTOBUS NEBO MOTORKA</p>	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> • VŽDY CHODÍME PO CHODNÍKU • PŘES SILNICI PŘECHÁZÍME PO PŘECHODU • VŽDY SE DOBŘĚ ROZHLEDNEME • DÁVÁME POZOR • NA SILNICI SI NEHRAJEME • NOSÍME PĚŠÁKOVÉ OBLEČENÍ 			

Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva














Účelem pomůcky je žáky seznámit s prostředím a předměty, kde se může stát nějaký úraz, nebo které mohou být příčinou úrazu (karty s č. 1). Ukazuje, jaké druhy úrazů či poranění se mohou stát (karty s č. 2) a doplňuje výčet možností, jak se proti takovým událostem chránit a jak se v rizikových prostředích chovat (karty s č. 3). Byly vybrány takové situace, které jsou pro žáky známé a setkávají se s nimi často. K výrobě byly použity obrázky a doplňující texty. Funkce materiálu může být aktivizační, popisná, repetiční, expoziční i fixační, záleží na pedagogově použití. Je možné ho využít při výuce tématu Ochrana před chorobami a úrazy.

Didaktická poznámka: jednotlivé karty jsou rozstříhané a zalaminované. Práce s kartami je vždy závislá na žákově znalostech, schopnostech a dovednostech. Pedagog může práci s kartami ovlivňovat např. tím, které karty dá žákovi do ruky – všechny najednou, popř. nejdřív karty č. 1 – sloupec Kde?, poté karty č. 2 - sloupec Co se nám může stát? a žák je přiřadí ke správným kartám č. 1 a poté přiřazuje karty č. 3 – Jak se správně chovat? Žáci, kteří neumí číst, ale mluví, pracují s pomocí pedagoga. Teoretické znalosti přinášené pomůckou je třeba vždy propojit s praktickými situacemi. Povídání o reálném nebezpečí, např. v domácnosti či škole musí být vedeno tak, aby pro žáka nebylo návodné (např. pokud vím, že žák rád konzumuje různé substance, neukazuji mu, kde jsou uloženy čisticí prostředky), ale varovné.

Karty Úrazy a ochrana před nimi je v příloze 8.

3.2.8 Nemoci a ochrana před nimi – pexetrio

Obrázek 9: náhled didaktického materiálu Nemoci a ochrana před nimi - pexetrio

<p>NEMOCI JAKO ANGINA, CHŘÍPKA, KAŠEL ČI RÝMA SE PŘENÁŠÍ TAK, ŽE NĚKDO KÝCHNE ČI PRSKNE</p>  <p>1.</p>	<p>CO ČLOVĚKA TRÁPÍ?</p> <p>BOLEST V VRKU HOREČKA BOLEST TĚLA KÝCHÁNÍ A RÝMA KAŠEL</p> <p>2.</p>	<p>PROTI TĚMTO NEMOCEM SE MŮŽEME CHRÁNIT TAK, ŽE BUDEME</p> <p>OTUŽOVAT SE STUDENOU VODOU,</p>  <p>NECHODIT MEZI NAKAŽENÉ LIDI</p>  <p>3.</p>
<p>NEMOCI JAKO ŽLOUTENKA TYPU A (NEBOLI HEPATITIDA A) SE PŘENÁŠÍ DOTYKEM</p>  <p>1.</p>	<p>CO ČLOVĚKA TRÁPÍ?</p> <p>HOREČKA ZVRACENÍ BOLESTI MŮŽE MÍT ŽLUTOU KŮŽI A OČI</p>  <p>2.</p>	<p>PROTI TĚMTO NEMOCEM SE MŮŽEME CHRÁNIT TAK, ŽE BUDEME</p> <p>MÝT SI RUCI</p>  <p>OČKOVÁNÍ</p>  <p>3.</p>
<p>NEMOCI JAKO SALMONELA ČI PRŮJEM SE PŘENÁŠÍ Z NEMYTÉHO ČI ŠPATNÉHO JÍDLA</p>  <p>1.</p>	<p>CO ČLOVĚKA TRÁPÍ?</p> <p>ŘÍDKÁ STOLICE ČASTÉ BĚHÁNÍ NA ZÁCHOD BOLESTI BŘICHA ZVRACENÍ</p> <p>2.</p>	<p>PROTI TĚMTO NEMOCEM SE MŮŽEME CHRÁNIT TAK, ŽE BUDEME</p> <p>MÝT SI RUCI</p>  <p>MÝT OVOCE A ZELENINU</p>  <p>NEJÍST ZKAŽENÉ JÍDLA</p> <p>3.</p>
<p>KLÍŠTĚ PŘENÁŠÍ BORELIÓZU ČI KLÍŠTOVOU ENCEFALITIDU</p>  <p>1.</p>	<p>CO ČLOVĚKA TRÁPÍ?</p> <p>ČERVENÝ FLEK NA KŮŽI TAM, KDE BYLO KLÍŠTĚ BOLESTI HLAVY A TĚLA VYSOKÉ HOREČKY</p> <p>2.</p>	<p>PROTI TĚMTO NEMOCEM SE MŮŽEME CHRÁNIT TAK, ŽE BUDEME</p> <p>POUŽÍVAT VENKU REPELENT PROTI HMYZU</p>  <p>OČKOVÁNÍ PROTI KLÍŠTOVÉ ENCEFALITIDĚ</p>  <p>3.</p>
<p>JAKÁ NEMOC?</p> <p>1.</p>	<p>CO ČLOVĚKA TRÁPÍ?</p> <p>2.</p>	<p>JAK SE MŮŽEME PROTI NEMOCI CHRÁNIT?</p> <p>3.</p>

Zdroj: vlastní tvorby autorky, původ obrázků viz. příloha 9

Tento didaktický materiál byl vyroben na stejném principu jako předchozí. Jeho cílem je seznámit žáka s běžnými, popř. závažnými nemocemi (karty č.1), jejich příznaky (karty č.

2) a možnou prevencí (karty č. 3). K výrobě byly použity obrázky a fotografie s doplňujícími texty. Funkce pomůcky může být aktivizační, popisná, repetiční i fixační. Je na výběru pedagoga, v jaký okamžik a jak pomůcku použije. Je možné ho využít při výuce tématu Ochrana před chorobami a úrazy.

Didaktická poznámka: jednotlivé karty jsou rozstříhané a zalaminované. Práce s kartami je vždy závislá na žákově znalostech, schopnostech a dovednostech. Pedagog může práci s kartami ovlivňovat např. tím, které karty dá žákovi do ruky – všechny najednou, popř. nejdřív karty č. 1 – sloupec Jaká nemoc?, poté karty č. 2 - sloupec Co člověka trápí? a žák je přiřadí ke správným kartám č. 1 a poté přiřazuje karty č. 3 – Jak se můžeme proti nemoci chránit? Žáci, kteří neumí číst, ale mluví, pracují s pomocí pedagoga. Je vždy nutné ověřit žákovy znalosti a porozumění uváděným pojmům.

Materiál Nemoci a ochrana před nimi je v příloze 9

3.2.9 Verbální a neverbální komunikace

Obrázek 10: náhled didaktického materiálu Verbální a neverbální komunikace



Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Didaktická pomůcka má za cíl seznámit žáky s některými způsoby, jak lidé komunikují. Ukazuje, že něco sdělovat můžeme jak slovně, tak i beze slov. K výrobě byly použity fotografie doplněné popisy. Může mít funkci aktivizační, motivační, repetiční i expoziční. Je možné ho využít při výuce tématu Komunikace a komunikační dovednosti.

Didaktická poznámka: karty jsou rozstříhané a zalaminované, je možno odstříhnout od obrázku i popis. Žáci pracují podle svých možností a schopností. Pokud jsou schopni, skládají k sobě obrázek a popis. Ke kartám v náhledu patří i tabulky ke třídění (v příloze) různých druhů komunikace. Ostatní žáci s kartami pracují s dopomocí pedagoga. Obrázky doplňují, praktické cvičení jednotlivých druhů verbální i neverbální komunikace, např. zadání žákovi – jak bys vyjádřil..., jak bys sdělil..., kdy cítíš... apod.

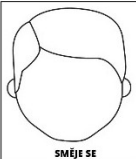
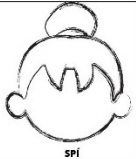

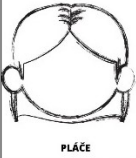
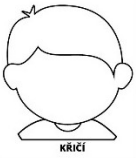

Didaktická pomůcka Verbální a neverbální komunikace je v příloze 10.

3.2.10 Pracovní list Neverbální komunikace

Obrázek 11: náhled pracovního listu Neverbální komunikace

NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE
 NA VÝRAZU OBLIČJE, NA TOM, JAKÝM ZPŮSOBEM SEDÍME NEBO STOJÍME,
 ČI JAK HÝBEME RUKAMA MOHOU OSTATNÍ LIDÉ POZNAT, JAKOU MÁME NÁLADU.
 ANI TO NEMUSÍME ŘÍKAT SLOVY.

DOKRESLI DO OBRÁZKU OBLIČJE PODLE ZADÁNÍ

 SMĚJE SE	 SPÍ	 MRAČÍ SE
 PLÁČE	 KŘÍČÍ	 VYPLAZUJE JAZYK

UKAŽ SÁM/SAMA NA SOBĚ JEDNOTLIVÉ OBLIČJE

SMĚJE SE SPÍ MRAČÍ SE PLÁČE KŘÍČÍ VYPLAZUJE JAZYK	JE UNAVENÝ JE SMUTNÝ MÁ RADOST ZLOBÍ SE NECHCE PRACOVAT BOJÍ SE
------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------

SPOJ, CO BY K SOBĚ MOHLO PATŘIT – EMOCE A PROJEV

Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Pracovní list Neverbální komunikace doplňuje předchozí pomůcku. Je určen spíše pro žáky se středně těžkým stupněm MP. Žáky jiným způsobem seznamuje se způsoby neverbální komunikace, pracuje i s pocity. K výrobě byly použity obrázky doplněné zadáním úloh.

Pracovní list v závislosti na jeho použití pedagogem může mít funkci aktivizační, repetiční či expoziční. Je možné ho využít při výuce tématu Komunikace a komunikační dovednosti.

Didaktická poznámka: žáci s pracovním listem pracují podle svých možností a schopností, buďto samostatně, nebo s dopomocí pedagoga, v případě potřeby pedagog žákovu práci koriguje. Je nutné ověřit žákovo porozumění použitým pojmům. Je vhodné doplnit praktickým cvičením.

Pracovní list Neverbální komunikace je v příloze 11.

3.2.11 Čísla integrovaného záchranného systému – kolíčkování

Obrázek 12: náhled didaktického materiálu Čísla IZS – kolíčkování.



Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva, původ obrázků viz. příloha 12

Didaktický materiál Čísla integrovaného záchranného systému (dále v textu IZS) má za cíl upevnit žákovu znalost těchto důležitých telefonních čísel. K výrobě byly použity fotografie s popisky. Pomůcka má funkci aktivizační, repetiční, fixační či klasifikační. Je možné ji využít při výuce tématu Krizová čísla, činnost IZS.

Didaktická poznámka: karta je rozstříhaná na jednotlivé kartičky, zalaminovaná, další nutnou pomůckou jsou kolíčky, popř. fix na tabuli (whiteboard). Žák pracuje podle svých možností a schopností. Jeho úkolem je umístit kolíček na správné telefonní číslo, popř. zakroužkovat ho fixem.

Didaktický materiál Čísla IZS – kolíčkování je v příloze 12.

3.2.12 Kdy pomáhají?

Obrázek 13: náhled didaktického materiálu *Kdy pomáhají?*



Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva, původ obrázků viz. příloha 13

Didaktická pomůcka *Kdy pomáhají?* Seznamuje žáky s různými situacemi, které se mohou v životě přihodit, popř. jichž mohou být svědky. Pomáhají upřesnit, s jakými problémy se setkávají složky IZS. K výrobě byly použity fotografie s popisky. Pomůcka může mít podle využití funkci aktivizační, popisnou, repetiční, expoziční či fixační. Je možné ho využít při výuce tématu *Krizová čísla, činnost IZS*.

Didaktická poznámka: materiál může být buďto vytištěný, zalaminovaný a karty situací rozstříhané pro opakované použití, nebo použit jednorázově pro konkrétního žáka v papírové podobě. S pomůckou pedagog pracuje podle žákových možností a schopností. Je potřeba se ujistit, že žák rozumí jednotlivým zobrazeným situacím. Žák by měl přiložit rozstříhané kartičky jednotlivých situací do toho sloupečku, která složka integrovaného záchranného systému by v dané situaci nejlépe pomohla. Dále je možné odstříhnout název situace a nechat žáka spojovat obrázek a název. O jednotlivých situacích je možno si povídat, popř. je doplnit dalším obrazovým či video materiálem, propojit je s pomůckou *Čísla integrovaného záchranného systému*.

Didaktická pomůcka *Kdy pomáhají?* je v příloze 13.

3.2.13 U lékaře

Obrázek 14: náhled didaktického materiálu U lékaře

U PRAKTICKÉHO LÉKAŘE

Preventivní prohlídka

ORDINACE PRAKTICKÉHO LÉKAŘE	KONTROLA KRKU	KONTROLA ÚST
		
POSLECH SRDCE A PLIC	VÁŽENÍ	MĚŘENÍ KREVNIHO TLAKU
		
OČKOVÁNÍ	ODBĚR KRVE	
		

U PRAKTICKÉHO LÉKAŘE

K PRAKTICKÉMU LÉKAŘI CHODÍME, KDYŽ JSME NEMOCNÍ
LÉKAŘ NÁS ZKONTROLUJE A NAPIŠE NÁM LÉKY.

Preventivní prohlídka

K PRAKTICKÉMU LÉKAŘI ALE MŮŽEME JÍT, I KDYŽ SE CÍTIME DOBRĚ

LÉKAŘ NÁS ZKONTROLUJE, JESTLI JSME ZDRAVÍ.

TOMU SE ŘÍKÁ PREVENTIVNÍ PROHLÍDKA

NA PREVENTIVNÍ PROHLÍDKY BYCHOM MĚLI CHODIT KAŽDÉ DVA ROKY

CO DĚLÁ LÉKAŘ PŘI PREVENTIVNÍ PROHLÍDKĚ?

ORDINACE PRAKTICKÉHO LÉKAŘE	KONTROLA KRKU	KONTROLA ÚST
POSLECH SRDCE A PLIC	VÁŽENÍ	MĚŘENÍ TLAKU
OČKOVÁNÍ	ODBĚR KRVE	

Zdroj: vlastní tvorby autorky, původ obrázků viz příloha 14

Didaktická pomůcka U lékaře seznamuje žáky s prostředím lékařských ordinací (ordinace praktického lékaře, zubaře, očního lékaře, chirurga) a nemocnice a s některými výkony tam prováděnými. Potřeba opakovat tyto znalosti je pro některé žáky s MP důležitá, aby pak nebyli příliš překvapení, když by došlo k reálné návštěvě lékařského prostředí. K zobrazení byly použity fotografie. Fotografie i prostředí mají popisy, které jednoduchým jazykem vysvětlují, jakou péči v určitém místě lékaři provádí. Kromě fotografií jsou také k dispozici tabulky bez obrázků, pouze s popisy, těchto tabulek je několik druhů, aby bylo možno zadávat úkol diferencovaně. Úkolem žáka je přiložit fotografii ke správnému titulku a přiložit správně popis výkonu k danému lékaři. Pomůcka může mít, v závislosti na pedagogově použití, funkci popisnou, repetiční, fixační i klasifikační. Didaktický materiál může být použit pro výuku tématu Lékařská péče, návštěva lékaře.

Didaktická poznámka: Materiál je vhodné mít vytištěný a zalaminovaný. S pomůckou je možné pracovat velmi variabilním způsobem v závislosti na žákových dovednostech a schopnostech. Je vhodné se ujistit, že žák ví, co který obrázek zobrazuje. Žák může přikládat obrázky formou globálního čtení – tzn. přikládá obrázek na obrázek, popř. přikládá obrázek a odstřižený popisek na kompletní obrázek. Jiní žáci mohou přiřazovat pouze obrázek

k popisu a pak rozhodnout, do kterého prostředí obrázek patří. Dále žák může doplňovat popisky k jednotlivým prostředím. Žáci, kteří nečtou, pracují s pomocí pedagoga. Obrázkový materiál je vhodné pro prohloubení orientace v lékařském prostředí doplnit reálnými předměty a rozhovorem.

Didaktický materiál U lékaře je v příloze 14.

3.2.14 Šikana

Obrázek 15: náhled didaktického materiálu Šikana

ŠIKANA

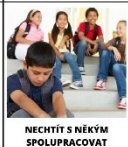
ŠIKANA JE CHOVÁNÍ, KDY JEDEN ČLOVĚK, NEBO SKUPINA LIDÍ NĚJAKÝM ZPŮSOBEM UBLIŽUJE NĚKOMU JINÉMU.

JE TO CHOVÁNÍ ŠPATNÉ, PROTOŽE TO TOHO, KOMU SE UBLIŽUJE, BOLÍ, NEBO MRZÍ.

ŠIKANA

ŠIKANA JE CHOVÁNÍ, KDY JEDEN ČLOVĚK, NEBO SKUPINA LIDÍ NĚJAKÝM ZPŮSOBEM UBLIŽUJE NĚKOMU JINÉMU.

JE TO CHOVÁNÍ ŠPATNÉ, PROTOŽE TO TOHO, KOMU SE UBLIŽUJE, BOLÍ, NEBO MRZÍ.

		
POSMÍVÁNÍ SE	BOUCHÁNÍ	TAHÁNÍ ZA VLASY
		
BRANÍ BOT, OBLEČENÍ NEBO JINÝCH VĚCÍ	KOPÁNÍ	NECHTÍT S NĚKÝM SPOLUPRACOVAT
		
HÁZENÍ VĚCÍ	POSÍLÁNÍ OŠKLIVÝCH ZPRÁV V MOBILU	FACKOVÁNÍ

Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Kartičky Šikana mají za cíl žáka seznámit s existencí šikany, ukázat, jaké formy šikany mohou být, a stručně představuje, jaké důsledky to pro oběť má. Šikana je oblast, která se osob s MP dosti dotýká, jelikož se pro svou odlišnost často mohou v nechráněném prostředí stát oběťmi. Vědět, jak šikana vypadá, a hlavně jak najít co nejrychleji pomoc, je důležité vyučovací téma. A to i když to nebývá problém PRŠ I, jelikož žáci jsou většinou svého času v přítomnosti pedagogů, přesto je do budoucna nutné počítat s možností, že daný člověk s MP bude v nějaké institucionalizované péči, či jiném prostředí, které nebude tolik chráněné. K zobrazení byly použity fotografie, které mají i dané popisky. Úkolem žáka je přiložit správně obrázek k popisku. Dále jsou k dispozici 2 tabulky, jedna s popisky bez

obrázků a jedna bez ničeho. Didaktický materiál může mít, dle použití funkci aktivizační, popisnou, repetiční, fixační. Karty je možno použít při výuce tématu Šikana.

Didaktická poznámka: karty fotografií je vhodné vytisknout v několika exemplářích, zalaminovat, jeden papír rozstříhat na jednotlivé kartičky, popř. i odstříhnout od fotografie popisek. Učitel zadává úkol žákům podle svých znalostí jejich možností a schopností. Někteří žáci mohou pracovat formou globálního čtení – přikládají fotografii na fotografii, popř. popisek na popisek. Jiní pracují pouze s rozstříhanými fotografiemi, které správně doplňují do tabulky s popisem. Žáci, kteří nečtou, pracují s pomocí pedagoga. Obrázkový materiál je nutné doplnit rozhovorem, používat vhodná slova.

Didaktický materiál Šikana je v příloze 15.

3.2.15 Pracovní list Šikana

Obrázek 16: náhled pracovního listu Šikana

The image shows a worksheet titled "ŠIKANA" with five sentences, each containing a blank space for a word. Below the sentences is a word bank with several options. The sentences are:

- TAKOVÉHLE CHOVÁNÍ JE []
- ČLOVĚKA, KE KTERÉMU SE TAKTO NĚKDO CHOVÁ, TOTO CHOVÁNÍ [] A []
- JÁ SE TAKTO K NIKOMU CHOVAT []
- POKUD SE KE MNĚ NĚKDO TAKTO CHOVÁ, ŘEKNU TO []
- POKUD UVIDÍM, ŽE SE TAKTO CHOVÁ NĚKDO K NĚKOMU DALŠÍMU, ŘEKNU TO []

The word bank contains the following options:

- BOLÍ
- MRZÍ
- RODIČŮM NEBO UČITELI
- NEBUDU
- ŠPATNĚ
- RODIČŮM NEBO UČITELI

Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Tento pracovní list jednoduchým způsobem doplňuje obrázkový materiál k šikaně. Cílem je v žákovi srozumitelně upevnit postoj k šikaně a naznačit mu nejjednodušší řešení problému. Úkolem žáka je doplnit vhodná slova do prázdných míst. Žák může doplnění buďto vybrat z nabídky ve spodní straně listu, nebo ho doplnit samostatně. Didaktický materiál může mít funkci popisnou, repetiční, fixační. Pracovní list je vhodné použít při probírání tématu šikana.

Didaktická poznámka: Pracovní list je možno použít buďto vytištěný a zalaminovaný, nebo jen jednorázově v papírové formě. U zalaminovaného listu je možno vystříhnout nabízené možnosti, opatřit je ze zadní strany suchým zipem a druhou část suchého zipu nalepit do prázdných polí pracovního listu. Poté nechat žáka, aby doplňoval správné možnosti. Žáci, kteří jsou schopni psát, mohou do prázdných polí pracovního listu slova napsat fixem na tabuli. S papírovou formou je možno pracovat obdobně, jen slova nalepit. Žáci pracují podle svých možností a schopností, někteří s dopomocí pedagoga.

Pracovní list Šikana je možno nalézt v příloze 16.

3.2.16 Vhodné chování ve třídě

Obrázek 17: náhled didaktického materiálu *Vhodné chování ve třídě*

**ABY SE VE TŘÍDĚ VŠICHNI ŽÁCI CÍTILI DOBŘE,
JE LEPŠÍ...**

**ABY SE VE TŘÍDĚ VŠICHNI ŽÁCI CÍTILI DOBŘE,
JE LEPŠÍ...**

 DĚLAT VĚCI SPOLEČNĚ	 BÝT NA SEBE HODNÍ		
 HRÁT SI SPOLU	 NAVZÁJEM SI POMÁHAT	DĚLAT VĚCI SPOLEČNĚ	BÝT NA SEBE HODNÍ
		HRÁT SI SPOLU	NAVZÁJEM SI POMÁHAT

Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Na předchozí téma šikany navazuje tento jednoduchý didaktický materiál, který žáky názorně seznamuje s tím, jaké chování je vhodné, aby se ve škole všem líbilo. K výrobě materiálu byly použity fotografie, dále materiál obsahuje popisky a tabulky. Úkolem žáka je fotografií správně spojit s popiskem. Materiál může mít funkci motivační, popisnou, repetiční, expoziční. Je možné ho použít při výuce tématu šikana.





Didaktická poznámka: karty je možné použít buďto vytištěné a zalaminované, nebo jednorázově pro konkrétního žáka. Každý žák pracuje podle svých možností a schopností.

Někteří žáci mohou přikládat obrázky či popisy formou globálního čtení (obrázek na obrázek, popisek na popisek). Další mohou přikládat pouze obrázek do tabulky ke vhodnému popisku. Obrázkový materiál je vhodné doplnit rozhovorem, nácvikem modelových situací a pedagogovým záměrným uváděním uvedených principů do praxe.

Didaktický materiál Vhodné chování ve třídě je v příloze 17.

3.2.17 Bezpečné chování v sociálním kontaktu

Obrázek 18: náhled didaktického materiálu Bezpečné chování v sociálním kontaktu

 RODINA	POZDRAV	 KAMARÁDI A KAMARÁDKY	POZDRAV	AHOJ	AHOJ	AHOJ	DOBŘÝ DEN
				V RODINĚ SE SPOLU ZNÁME, ČASTO SPOLU DĚLÁME RŮZNÉ AKTIVITY, V RODINĚ SI MOHU POVIDAT O TOM, CO MĚ TRÁPÍ I Z ČEHO MÁM RADOST.	S KAMARÁDY A KAMARÁDKAMI SE SPOLU ZNÁME, MŮŽEME SI SPOLU POVIDAT O TOM, CO NÁS TRÁPÍ, NEBO Z ČEHO MÁME RADOST.	SE SPOLUŽÁKY A SPOLUŽÁKAMI SE NĚKDY ZNÁM DOBRĚ, NĚKDY NE, NEMUŠIM JE MÍT VŠECHNY RÁD NEBO RÁDA, NEMUŠIM JIM ŘIKAT, CO NECHCI.	PAN UČITEL, NEBO PANÍ UČITELKA MĚ UČÍ NOVÉ VĚCI, NEJSOU MOJÍ KAMARÁDI, ALE POKUD JIM CHCI ŘÍCT NĚCO, CO MĚ TRÁPÍ, NEBO Z ČEHO MÁM RADOST, MŮŽU.
 SPOLUŽÁCI	POZDRAV	 UČITEL, UČITELKA	POZDRAV	DOBŘÝ DEN	DOBŘÝ DEN	DOBŘÝ DEN, KDYŽ JDU PO ULICI, ZDRAVIT NEMUŠIM	LIDI V DOPRAVNÍM PROSTŘEDKU ZDRAVIT NEMUŠIM, JIM POKUD NĚKDO SOLOVÍK, ŘEKNU MU DOBRÝ DEN
				LÉKAŘ A LÉKAŘKA SE STARAJÍ O NÁŠ ZDRAVÍ, NĚKDY SE MĚ NA NĚCO ZEPTAJÍ, ALE NEŘÍKÁM JIM SVOJE POCITY, NEBO TAJNOSTI.	PRODAVAČ ČI PRODAVAČKA MI POMOHOU S NÁKUPEM A JÁ JIM ZAPLATÍM PĚNEŽI, NEPOVIDÁM JIM NIC O SOBĚ.	S CIZÍMI LIDMI SI NEPOVIDÁM, NEŘÍKÁM JIM NIC O SOBĚ.	S LIDMI V AUTOBUSE, METRU, TRAMVAJI ČI VLAKU SI NEPOVIDÁM, NEŘÍKÁM JIM NIC O SOBĚ.

Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Didaktický materiál Bezpečné chování v sociálním kontaktu vychází z potřeby neustále procvičovat se žáky s MP vhodnost a nevhodnost sociálních interakcí. Osoby s MP mají tendence buďto být uzavřené a komunikovat velmi nedostatečně (např. ani nepozdraví), nebo být naopak přehnaně komunikativní, velmi familiární a sdělovat cizím lidem své intimnosti. Prezentovaný materiál má za cíl pomoci žákům vyznat se v některých sociálních situacích a vybrat správné interakční vzorce. K výrobě materiálu byly použity fotografie a ty byly doplněny popisy – jednak popisy pozdravů dané osoby a dále popisy vhodnosti sdělování určitého obsahu. Úkolem žáka je přiložit k dané osobě adekvátní pozdrav a obsah možného sdělení. Materiál může mít funkci popisnou, repetiční, expoziční, či fixační. Je možné ho využít při výuce tématu Bezpečné chování v sociálním kontaktu.

Didaktická poznámka: Karty je vhodné mít vytištěné, zalaminované, rozstříhané podle čar. Žáci s materiálem pracují podle svých možností a schopností. Přikládají pozdrav a popis sociální interakce tak, jak považují za vhodné. Žáci, kteří nečtou, ale mluví, pracují s pomocí

pedagoga, je možno pomůcku zjednodušit pouze na přikládání pozdravu. O každé situaci je vhodné si s žákem popovídat a také ho v průběhu docházky do školy upozorňovat na reálné situace, kdy má naučené použít.

Uvedený materiál Bezpečné chování v sociálním kontaktu je v příloze 18.

3.2.18 První pomoc – pexeso

Obrázek 19: náhled didaktického materiálu První pomoc



Zdroj: vlastní tvorba autorky v programu Canva

Didaktický materiál První pomoc ukazuje žákům různé ohrožující stavy a jednoduše je navádí, co v dané situaci dělat. Pomůcka je co nejrealističtější, aby bylo zcela jasně ukázat, co se děje a návodně podat pomoc. Je ovšem otázkou, jak by se člověk s MP v této situaci zachoval reálně, zda by byl schopen opravdu pomoc poskytnout, těžiště práce s tímto tématem tedy je spíše v tom, aby nepanikařil a zavolal pomoc. Pro výrobu materiálu byly použity fotografie a popisky. Úkolem žáka je formou pexesa spojit k sobě správně situace a druh pomoci. Materiál může zastávat funkci aktivizační, popisnou, repetiční, expoziční či fixační. Je možné ji použít pro výuku tématu První pomoc.

Didaktická poznámka: karty je vhodné mít vystřižané a zalaminované. Žák s pomůckou pracuje podle svých znalostí a schopností. Je možné k sobě přikládat správné karty, popř. je možné pomůcku modifikovat, aby byla obtížnější tak, že se od fotografií odstrihnou popisky a žák musí nejdříve složit správně obrázek a popisek, poté skládá pexeso. Toto téma je vždy nutné doplnit nácvikem modelových situací.

Materiál První pomoc je v příloze 19

3.2.19 Pracovní list Návykové látky

Obrázek 20: náhled pracovního listu návykové látky

NÁVYKOVÉ LÁTKY

MEZI NÁVYKOVÉ LÁTKY PATŘÍ:

--	--	--

ALKOHOL CIGARETY DROGY

NÁVYKOVÉ JSOU PROTO, ŽE POKUD JE ČLOVĚK UŽÍVÁ, VZNIKÁ NA NĚ NÁVYK. ČLOVĚK BEZ NICH NEMŮŽE BÝT

Skrtění, co je špatné:

VŠECHNY NÁVYKOVÉ LÁTKY JSOU PRO MOJE ZDRAVÍ DOBRÉ ŠKODLIVÉ

ALKOHOL JE:

--	--	--

PIVO VÍNO DALŠÍ ALKOHOLICKÉ NÁPOJE

Skrtění, co je špatné:

ALKOHOL MĚ MŮŽE OTRÁVIT, TAKŽE MI JE ŠPATNÉ DOBRÉ

ALKOHOL JE PRO MOJE TĚLO NEBEZPEČNÝ BEZPEČNÝ

KDO PIJE MOC ALKOHOLU, BÝVÁ OPIJILÝ A DĚLÁ DOBRÉ VĚCI NEBEZPEČNÉ VĚCI

KUPOVAT SI ALKOHOL STOJÍ ČLOVĚKA MÁLO PENĚZ HODNĚ PENĚZ

CIGARETY

--	--

CIGARETY SE KOUŘÍ

Skrtění, co je špatné:

CIGARETY JSOU PRO MOJE TĚLO ZDRAVÉ NEZDRAVÉ

KDO KOUŘÍ, HODNĚ SMRODÍ VONÍ

KUPOVAT CIGARETY STOJÍ MÁLO PENĚZ HODNĚ PENĚZ

DROGY JSOU:

--	--	--


MARIHUANA ZABALENÁ JAKO CIGARETA BÍLÝ PRÁŠEK, TŘÍBA HEROIN NĚKTERÉ LÉKY

DROGY JSOU PRO MOJE TĚLO ZDRAVÉ NEZDRAVÉ

LÉKY JIM TY, KTERÉ MI DAJÍ RODIČE TY, KTERÉ MAJU

POKUD MI NĚKDO NABÍDNE ALKOHOL, CIGARETY, NEBO DROGY, NEJLEPŠÍ JE MŮ ŘÍCT:

--



Zdroj: vlastní tvorby autorky v programu Canva

Pracovní list Návykové látky žáky seznamuje s druhy návykových látek a s nebezpečím, která pro lidský organismus představují. Osoby s MP jsou snáze ovlivnitelné, než intaktní populace a u zneužívání návykových látek více hrozí jejich užívání přes míru. Ovšem ve vztahu k tomuto tématu hraje v jejich životě větší roli rodina, kdy mohou vyrůstat buď v prostředí, které konzumaci těchto látek nepovoluje a potom k nim zpravidla mají negativní vztah, nebo v prostředí, které konzumaci povoluje, a na základě toho si neuvědomují jejich škodlivost a nemají důvod návykové látky odmítat ani na základě faktů z výuky. Materiál je dostatečně názorný bez toho, aby byl návodný. Pro výrobu pracovního listu byly požitý fotografie. Úkolem žáka je doplnit vystřižané fotografie do vhodného místa v pracovním listě a pracovat s uvedeným textem dle pokynů. Pracovní list může mít funkci aktivizační,

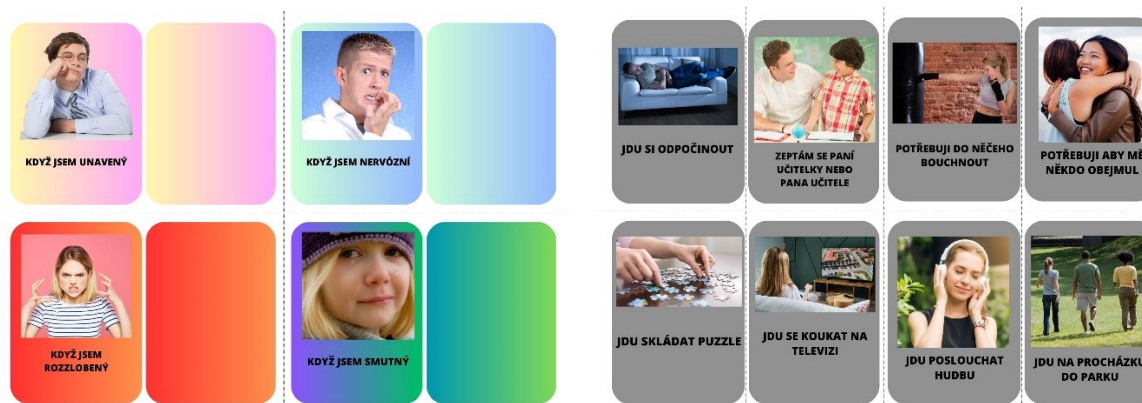
popisnou, repetiční, expoziční, fixační. Je možné ho použít pro výuku tématu Návykové látky a jejich odmítání.

Didaktická poznámka: pracovní list je určen pro individuální práci žáka, žák pracuje podle svých možností a schopností. Musí vystříhat fotografie na posledním listu a poté je vhodně vlepovat do rámečků, čte si doprovodný text a škrta nevhodná tvrzení. Žáci, co neumí číst, pracují s pomocí učitele. Téma je nutno doplnit nácvikem modelových situací zaměřených na odmítání návykových látek.

Pracovní list Návykové látky najdeme v příloze 20.

3.2.20 Karty Emoce a reakce

Obrázek 21: náhled didaktického materiálu Emoce a reakce



Zdroj: vlastní tvorby autorky v programu Canva

Didaktický materiál Karty emoce a reakce se soustředí na názornou ukázkou práce s některými, spíše negativními emocemi a s možnostmi, jak se s nimi vypořádat. Mít návod pro to, jak se v emocích a reakcích na ně vyznat je pro osoby s MP velmi důležité. Mnozí bývají emotivnější a neumí projevování emocí regulovat vůlí. Potvrzení legitimity emoce a vhodné možnosti, jak s ní pracovat jim pomůže uvolnit napětí a stres. Pro výrobu materiálu byly použity fotografie, jež jsou doplněny popisy. Úkolem žáka je přiložit k emoci vhodnou reakci. Didaktický materiál může mít funkci popisnou, motivační, repetiční, fixační. Je možné ho použít pro výuku tématu Zvládání únavy a stresu, relaxace.

Didaktická poznámka: Karty je vhodné mít vytištěné, rozstříhané a zalaminované. Žák s nimi pracuje podle svých možností a schopností. Pomůcka nemá jedno správné řešení a

žák si může vybírat, jak materiály spojí. Kromě toho, že žák s kartami pracuje ve výuce, je možné mu je nechat v dosahu pro situace, kdy sám cítí nějakou emoci, potřebuje ji pojmenovat a potřebuje se rozhodnout, jakou reakci má či chce udělat.

Didaktický materiál Emoce a reakce je v příloze 21.

3.2.21 Poruchy příjmu potravy

Obrázek 22: náhled obrázků Poruchy příjmu potravy



Zdroj: Antonie Hrdinová, použito se svolením autorky

Obrázky k tématu poruchy příjmu potravy byly autorkou nakresleny na mou žádost. Účelem obrázků je ukázat na některé aspekty tohoto onemocnění. Je složité říci, do jaké míry jsou osoby s MP ohroženy PPP, jejich sebeobraz zpravidla není ovlivněn tím, jak vypadají. Nicméně k tématu je vždy potřeba přistupovat citlivě, aby výuka nepůsobila spíš jako návod. Obrázky slouží k povídání si o tématu s návodnými otázkami. Didaktický materiál má funkci popisnou, repetiční. Je možné ho využít pro výuku tématu Poruchy příjmu potravy.

Didaktická poznámka: s obrázky se pracuje popisně, s návodnými otázkami, použití materiálu je nutno volit vhodně k žakovým znalostem a schopnostem téma pochopit.

Obrázky k tématu Poruchy příjmu potravy jsou v příloze 22.

Závěr

Pro tuto diplomovou práci jsem si stanovila za cíl vytvořit soubor didaktických materiálů použitelných pro mou výuku VKZ v PRŠ I. Dílčím cílem pak bylo zjistit, jak vnímají dostupnost didaktických materiálů pro tento předmět pedagogové v jiných PRŠ I.

V teoretické části práce vysvětluji východiska, ze kterých vychází výzkumná a praktická část. Popisuji didaktické principy, které je při výuce nutno zachovávat. Seznamuji čtenáře s koncepcí předmětu VKZ a důležitostí vyučovaného předmětu pro běžný život. Uvádím do tématu MP a specifik, na které je nutné při výuce žáků s těmito SVP pamatovat. Ukazuji PRŠ I jako jednu z možností sekundárního vzdělávání pro tyto žáky. A nakonec představuji didaktické prostředky, jež učitel používá k naplnění cílů vyučování, i s přihlédnutím ke zvláštnostem práce s žáky s MP a předmětu VKZ.

Ve výzkumné části představuji výsledky výzkumné sondy mezi několika pedagogy, jež učí VKZ v PRŠ I. Podle jejich odpovědí na otázky v mnou vytvořeném dotazníku jsem zjistila, že pedagogové celkově pocítují spíše nedostatek didaktických materiálů pro svůj předmět. Pro některá témata VKZ, existuje didaktických materiálů poměrně dost, avšak mnoho témat, by podle jejich názoru potřebovalo vhodných didaktických materiálů více. Proto si didaktické materiály pro výuku velká většina pedagogů sama vyrábí či dohledává. Kvůli naplnění didaktické zásady názornosti, jež je při práci s žáky s MP stěžejní, používají nejčastěji obrázkové didaktické materiály. Výše zmíněná fakta naplnila výzkumné předpoklady, které jsem si pro výzkumnou sondu stanovila. Dílčí cíl diplomové práce byl tedy splněn.

Zjištěné skutečnosti ukázaly vnímanou potřebu nových a doplňujících didaktických materiálů pro tento segment školství. Je však otázkou, zda vzhledem k jeho nepatrnosti ve srovnání s většinovým proudem ve školství, může být naplněna nějakou oficiální cestou, např. vydáním nových učebnic, pracovních listů či doplňujících materiálů některým z pedagogických nakladatelství, nebo zda pedagogové budou nadále odkázáni na vlastní tvořivost.

V praktické části práce se snažím vlastní tvorbou doplnit tento nedostatek didaktických materiálů pro výuku VKZ v PRŠ I. Pro některá témata předmětu jsem vytvořila pracovní

listy či didaktický materiál a ve své praxi na konkrétní PRŠ I s konkrétními žáky jsem vyzkoušela jejich vhodnost a funkčnost ve vyučování. Kladla jsem důraz na to, aby pomůcky splňovaly důležité zásady názornosti, individuálního přístupu k žákům, přiměřenosti a postupnosti a propojení teorie s praxí. Zároveň jsem se snažila, aby mohly mít, v závislosti na použití, různé funkce ve vyučovacím procesu. V této části práce tedy jednotlivé didaktické materiály představuji a popisuji můj návrh na jejich použití. Didaktické materiály jsou odzkoušené v praxi s konkrétními žáky, nicméně varianty jejich modifikací jsou široké, takže předpokládám možnost použití i v jiných PRŠ I. Soubor těchto 21 didaktických materiálů je v příloze diplomové práce. Stanovený cíl diplomové práce jsem tak splnila.

Seznam zkratek

HMP – Hluboké mentální postižení

IQ – Inteligenční kvocient

IZS – Integrovaný záchranný systém

LMP – Lehké mentální postižení

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

MKN-11 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize

MP – Mentální postižení

MR – Mentální retardace

OSV – Osobnostní a sociální výchova

PAS – Poruchy autistického spektra

PRŠ I – Praktická škola jednoletá

RVP – Rámcový vzdělávací program

SMP – Středně těžké mentální postižení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

TMP – Těžké mentální postižení

VKZ – Výchova ke zdraví

VKZB – Výchova ke zdraví a bezpečí

WHO – Světová zdravotnická organizace

Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jarmila PIPEKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2008. *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-050-0.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERNÁ, Marie, 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

GILLERNOVÁ, Ilona, 1998. Sociální psychologie školy. In VÝROST, SLAMĚNÍK (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, s. 259 – 301. ISBN 80-7178-269-6.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava a Eva MARÁDOVÁ, 2020. *Didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí v kontextu kurikulární reformy a učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-142-5.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MKN-10, 1994. [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky. [cit. 2021-07-26]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>

MKN-11, 2022. [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11

PELIKÁN, Jiří, 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-569-8.

PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

- PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PRAKTICKÉ ŠKOLE JEDNOLETÉ [online]. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ Praha 10, Chotouňská 476. [cit. 26.6.2022]. Dostupné z: <https://chotounska.cz/>
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7060-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VALENTA, Milan, 2020. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5715-4.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- WHO, 1998, *Zdravotní gramotnost*. [online] Praha: MPSV, MZČR. [cit. 2022-06-20]. Dostupné z: <https://zdravotnigramotnost.cz/>
- Zákon 561/2004 Sb., § 16 - zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. Sbírka zákonů, 2004. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- ZDRAVOTNÍ GRAMOTNOST, 2022. [online] Praha: MPSV, MZČR. [cit. 2022-06-20]. Dostupné z: <https://zdravotnigramotnost.cz/>

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ, 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5713-0.

Seznam příloh

Příloha 1 – Papírová verze nevyplněného dotazníku

Příloha 2 – Pracovní list Co je zdraví?

Příloha 3 – Didaktická pomůcka Zdravé a nezdravé kolem nás – pexeso

Příloha 4 – Karty Zdravé a nezdravé – kolíčkování

Příloha 5 – Didaktický materiál Sport a pohyb

Příloha 6 – Didaktický materiál Pohybová pyramida

Příloha 7 – Didaktický materiál Relaxace

Příloha 8 – Karty Úrazy a ochrana před nimi

Příloha 9 – Karty Nemoci a ochrana před nimi

Příloha 10 – Didaktická pomůcka Verbální a neverbální komunikace

Příloha 11 – Pracovní list Neverbální komunikace

Příloha 12 – Karty Číslo IZS - kolíčkování

Příloha 13 – Didaktická pomůcka Kdy pomáhají?

Příloha 14 – Didaktický materiál U lékaře

Příloha 15 – Didaktický materiál Šikana

Příloha 16 – Pracovní list Šikana

Příloha 17 – Didaktický materiál Vhodné chování ve třídě

Příloha 18 – Didaktický materiál Bezpečné chování v sociálním kontaktu

Příloha 19 – Didaktický materiál První pomoc

Příloha 20 – Pracovní list Návykové látky

Příloha 21 – Didaktický materiál Emoce a reakce

Příloha 22 – Obrázky Poruchy příjmu potravy