

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

Podpora samostatného vaření studentů
praktických škol

Diplomová práce

Brno 2020

Vedoucí práce

Doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, Ph. D.

Autor práce

Bc. Klára Hordějčuková

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

Ve Velkých Losinách dne 26. 11. 2020

Bc. Klára Hordějčuková

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilové, Ph.D. za vedení práce a cenné rady při její tvorbě. Dále bych chtěla poděkovat studentům praktické školy, jejich třídní učitelce a vedení školy, na které průzkum probíhal. Velký dík patří mému manželovi za trpělivost, zájem a technickou podporu.

Obsah

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1. VYMEZENÍ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ	6
1.1. VYMEZENÍ POJMU, ETIOLOGIE	6
1.2. CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH STUPŇŮ MP	11
1.3. KOMBINOVANÉ POSTIŽENÍ.....	15
2. EDUKACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	23
2.1. LEGISLATIVNÍ OPATŘENÍ, RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY	23
2.2. SYSTEM VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
2.3. PROFESNÍ PŘÍPRAVA A MOŽNOSTI PRACOVNÍHO UPLATNĚNÍ ŽÁKŮ SE SVP	36
3. CHARAKTERISTIKA STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A MOŽNOSTI PRACOVNÍHO UPLATNĚNÍ ŽÁKŮ SE SVP	42
3.1. CHARAKTERISTIKA A SPECIFIKA STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP	42
3.2. ODBORNÉ ČINNOSTI NA PRAKTICKÉ ŠKOLE.....	49
3.3. MOŽNOSTI PRACOVNÍHO UPLATNĚNÍ ŽÁKŮ SE SVP.....	52
PRAKTICKÁ ČÁST	60
4. VAŘENÍ A PŘÍPRAVA POKRMŮ	60
4.1. CÍL A METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE	60
4.2. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ A VÝZKUMNÉHO SOUBORU	61
4.3. PRŮBĚH TVORBY KUCHARKY A JEJÍ OVĚŘENÍ STUDENTY PRAKTICKÉ ŠKOLY	66
4.4. VYHODNOCENÍ A DOPORUČENÍ.....	83
ZÁVĚR	85
SHRNUTÍ	86
SUMMARY	86
SEZNAM LITERATURY	87
SEZNAM TABULEK	92
SEZNAM PŘÍLOH	93
PŘÍLOHY	94

Úvod

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První část obsahuje teoretický základ, z kterého vychází praktická část. Práce je rozčleněna do čtyř kapitol. První tři jsou teoretické a poslední se zabývá výzkumným šetřením.

První kapitola popisuje mentální postižení. Zabývá se popisem pojmu mentální postižení a jeho etiologií, která se nejčastěji dělí na prenatální, perinatální a postnatální. Dále popisuje stupně mentálního postižení, a nakonec charakteristiku a terapii kombinovaných vad.

Druhá kapitola se zabývá legislativou a vzděláváním žáků s postižením. Vymezuje školský zákon a vyhlášku č. 27, která se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se zabývá poradenstvím a zákonem o sociálních službách. Popisuje vzdělávací programy základního, speciálního a středního vzdělávání. Je zde charakteristika jednotlivých typů škol a také předprofesní příprava žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP).

Třetí kapitola se věnuje střednímu vzdělávání a pracovnímu uplatnění. Žáci se SVP mohou navštěvovat praktickou školu jednoletou a dvouletou. Těmito dvěma typy škol se práce zabývá podrobněji. Je zde charakteristika vzdělávací oblasti odborné činnosti v praktických školách. Mezi odborné činnosti patří rodinná výchova, práce v domácnosti, výživa a příprava pokrmů a odborný předmět dle profilace školy.

Poslední kapitola se zabývá výzkumným šetřením. Šetření probíhalo na praktické škole dvouleté. Vytvořila jsem kuchařku pro tyto studenty a následně jsem ověřovala, zda jsou schopni samostatného vaření. Kuchařka je tvořena formou procesuálních schémat, které zachycují podrobný postup přípravy pokrmů. Recepty jsou vybrány tak, aby se o sebe student jeden den postaral. Je zde recept na každé jídlo dne a jeden nápoj. V kuchařce jsou v abecedním pořadí.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení mentálního postižení

1.1. Vymezení pojmu, etiologie

Vymezení pojmu

Psychopedie (vědní obor, zabývající se edukací žáků s mentálním postižením) čelí terminologickým problémům. Stále hledá nové termíny, které by neměly tak pejorativní nádech. Proto se upustilo od užívání pojmů „debilita, imbecilita, idioimbecillita a idiocie“ jakožto stupňů mentální retardace. Dnes se klade důraz na osobnost jedince, upouští od pojmu „mentálně retardovaná“ a užívá se osoba s mentálním postižením. MKN (mezinárodní klasifikace nemocných) užívá stále pojem mentální retardace. (Valenta & Müller 2013)

Mentální retardace je podle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) definována jako stav neúplného nebo zastaveného duševního vývoje. Tento vývoj je charakterizován porušením dovedností, které postihují všechny složky inteligence. Tato retardace se může vyskytnout současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami anebo bez nich. Mentální retardace má kód F 70 – F79. (online, uzis)

Definice mentální retardace podle DSM-IV (Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders, fourth Edition, American Psychiatric Association) se řídí těmito kritérii. Snížení intelektových funkcí (IQ 70 a méně), deficit v oblasti adaptability v minimálně dvou oblastech, a to komunikace, sebeobsluha, život v domácnosti, sociální a interpersonální dovednosti, využití komunitních zdrojů, sebeřízení, akademické dovednosti, práce, odpočinek, zdraví a bezpečnost. Posledním kritériem je začátek poruchy před 18. rokem života. (Valenta & Müller 2013)

Pro srovnání vymezení mentální retardace uvádím definici dle AAMR (American Association for Mental Retardation), která se transformovala na AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). *„Intelektová (rozumová) disabilita (termín nahrazující mentální retardaci) je charakterizována podstatnými omezeními jak v oblasti*

intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptačního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku.“ (AAIDD 2010, in Valenta, Michalík & Lečbych 2012, s. 33)

„Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností, demonstrující se především snížením rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“ (Valenta, Michalík & Lečbych 2012, s. 31)

Etiologie

Příčiny vzniku mentálního postižení bývají kategorizovány různě. Rozlišujeme příčiny vnější či vnitřní, mentální postižení získané nebo vrozené. Nejčastější dělení příčin vzniku mentálního postižení jsou prenatální, perinatální a postnatální. (Valenta & Müller, 2013)

Další příčiny vzniku mentální retardace jsou endogenní a exogenní. Mezi endogenní (vnitřní) příčiny řadíme zejména genetické předpoklady. Exogenní (vnější) faktory působí během celého těhotenství a lze je rozdělit na prenatální, perinatální a postnatální. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Prenatální příčiny

V prenatálním období působí velké množství vlivů, které ovlivňují vznik mentálního postižení. Jsou to vlivy dědičné (hereditární), genetické a enviromentální. (Valenta & Müller, 2013)

Dědičné – hereditární vlivy zahrnují genetické předpoklady pro vznik různých onemocnění (převážně metabolických poruch). (Valenta & Müller, 2013)

Genetické příčiny jsou způsobeny různými mutacemi genů. Tyto mutace jsou způsobeny změnou počtu chromozomů, narušení struktury chromozomů a genovými mutacemi. U osob s mentálním postižením jsou nejčastější numerické aberace. (Valenta, Michalík & Lečbych 2012)

Mezi nejznámější a nejčastější chromozomovou numerickou aberaci patří trisomie 21. chromozomu (Downův syndrom). Člověk s tímto syndromem má charakteristický fenotyp. Má zavalitější postavu, mohutný krk, menší hlavu, kulatý obličej, nízko posazené uši, kolmou kožní řasu ve vnitřním koutku oka, pootvřená ústa a široké ruce s krátkými prsty. Tito lidé mají obtíže s kardiovaskulárním systémem, mívají epilepsii a mentální retardaci většinou ve středním pásmu a poruchy řeči. (Valenta, Michalík & Lečbych 2012) Downův syndrom má tři základní formy – nondisjunkce (prostá trisomie), mozaika a translokace. (Bartoňová, Bazalová & Pipeková 2007)

Angelmanův syndrom je abnormalita 15. chromozomu, která vykazuje tyto symptomy: tuhá a nemotorná chůze, absence řeči a nadměrný smích. Také se tento syndrom vyznačuje epileptickými záchvaty, mentální retardací, ztrátou koncentrace a motorickou hyperaktivitou. (Valenta, Michalík & Lečbych 2012)

Cri du chat syndrom je vzácná porucha, která je způsobena delecí 5. chromozomu (část chromozomu chybí). Cri du chat syndrom (syndrom kočičího křiku) je pojmenován podle charakteristického pláče dítěte. Mezi další symptomy tohoto onemocnění patří těžká či hluboká mentální retardace, problémy s motorikou a závažné vrozené vady srdce. (Valenta, Michalík & Lečbych 2012)

De Lange syndrom vykazuje tyto symptomy – mentální retardaci (středně těžká až hluboká) duřivou svalovou atrofií, mikrocefalií, časté kompulzivní chování, sebepoškozování a destruktivní chování. (Valenta, Michalík & Lečbych 2012)

Di-Georgův syndrom je způsoben delecí na 22 chromozomu. Tento syndrom se vyznačuje mentální retardací, vadami srdce a abnormalitami v obličeji. (Valenta, Michalík & Lečbych 2012)

Edwardsův syndrom je po Downově syndromu nejčastější chromozomová aberace. Jedná se o trisomii 18. chromozomu. U tohoto syndromu je vysoká novorozenecká úmrtnost. Edwardsův syndrom vykazuje tyto symptomy: malá hlava, ústa a nos, nízko posazené uši, malformace vnitřních orgánů, obtíže s dýcháním a mentální retardace. (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012)

Klinefelterův syndrom se vyskytuje pouze u mužů a je vázána na pohlavní chromozomy. Někteří mají lehké mentální postižení, ale většina mužů mívá intelekt v normě. Typickými znaky je vysoká postava, nízký svalový tonus, obezita a opožděný vývoj řeči. (Černá, 2008)

Patauův syndrom je trisomií 13. chromozomu. Děti s tímto syndromem umírají velice brzy, nejčastěji v druhém měsíci života. Děti mají tyto příznaky – mikrocefalii, nemají mozek rozdělený na dvě hemisféry, mají malé oči a čelist. U tohoto syndromu bývá postižen i sluch, anomálie vnitřních orgánů a psychomotorická retardace. (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012)

Za *enviromentální* vlivy považujeme závažné onemocnění matky v těhotenství. Mezi tyto nemoci patří zarděnky, kongenitální syfilis, toxoplazmóza a alkoholismus matky. Na vznik MR může mít vliv nedostatek plodové vody a vrozené vady lebky a mozku. (Valenta & Müller, 2013)

Bazalová (2014) navíc uvádí škodlivé záření, úrazy matky, předčasný porod, špatnou výživu matky během těhotenství, kouření anebo užívání drog.

McDermott, Durkin, Schupf & Stein (2007) uvádějí jako možnou příčinu mentálního postižení fetální alkoholový syndrom, který je způsoben nadužíváním alkoholu matky během těhotenství.

Perinatální příčiny

Perinatální příčiny vzniku mentálního postižení počínají během porodu dítěte nebo krátký čas po něm. (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012)

K perinatálním faktorům patří mechanické poškození mozku při porodu, nedostatek kyslíku, předčasný porod a nízká porodní váha dítěte. (Valenta, 2013)

Postnatální příčiny

Mezi tyto faktory řadíme náhlé zevní události jako různá traumata zasahující CNS, specifické infekce a záněty mozku, krvácení do mozku, nádorová onemocnění. Další faktor vzniku MR může být sociální deprivace. (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012)

Vlivem nepodnětného prostředí se může stát, že se dítě projevuje jako mentálně postižené, ale není tomu tak. Příčinou je vliv prostředí, a ne poškození

CNS. Tyto děti bývají v hraničním pásmu MR. Projevy jsou velmi podobné mentálnímu postižení – opožděný vývoj řeči, chybí abstraktní myšlení, logické uvažování bývá narušeno. Děti mají sníženou schopnost sociální adaptability, vývoj hrubé motoriky na rozdíl od jemné bývá v normě. Pokud se dítě dostane do podnětného prostředí, mohou se jeho schopnosti zlepšit. (Bazalová, 2014)

Valenta (2013) mezi tyto vlivy řadí také záněty, které způsobují mikroorganismy. Například klíšťová encefalitida, meningitida a meningocefalitida.

Tato onemocnění mohou v pozdějším období vést ke vzniku demence (Parkinsonova choroba a Alzheimerova choroba), alkoholové demenci a schizofrenii. (Valenta, 2013)

Demence

„Za demenci je považován stav, který není vrozený nebo časně získaný, ale vznikl po 2. roce věku dítěte zastavením nebo rozpadem normálního mentálního vývoje.“ (Bazalová, 2014, s. 28)

Bazalová (2014) rozděluje demenci na: atroficko-degenerativní, ischemicko-vaskulární a symptomatickou.

Bazalová in Pipeková (2006) přidává další dělení dle doby vzniku, a to dětskou a stařeckou.

Vágnerová (2014) uvádí tři typy demence dle etiologie. Atoficko-degenerativní demenci, sekundární demenci a demenci smíšeného typu. Sekundární demenci dále dělí na ischemicko-vaskulární (tento typ je následkem kardiovaskulárního onemocnění) a ostatní sekundární demence (ty jsou vyvolány jinou příčinou – úraz, infekce...). Příčinou atroficko-degenerativní demence je degenerativní onemocnění mozku. Sekundární demence vzniká jako důsledek jiné poruchy, která vede k postižení CNS.

Mezi projevy demence patří poruchy kognitivních funkcí jako jsou – paměť, pozornost, myšlení a narušení gnostických funkcí. Důsledkem poruchy kognitivních schopností je narušení orientace v čase, prostoru, lidech, a nakonec i v sobě samém. Osoba s demencí není schopna plánovat, rozhodovat se a nerozumí mluvenému sdělení. Často mívají i poruchy emotivity,

které se projevují nepřiměřenou reakcí na nějaký podnět. V pokročilé fázi nemoci se objevuje apaticko-abulický syndrom (tzn. že osoba o nic neusiluje a nic nechce). (Vágnerová, 2014)

1.2. Charakteristika jednotlivých stupňů MP

Existují čtyři základní stupně mentální retardace. Tyto stupně se liší výškou inteligenčního kvocientu (IQ), který zavedl W. Stern. Tento kvocient vyjadřuje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentální věk) a chronologickým věkem. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Kromě stupně mentálního postižení MKN-10 rozlišuje v kódu i problémy v chování mentálně postižených jedinců, a to přidáním dalšího čísla za tečku s číslicí vyjadřující stupeň postižení (č. 0 žádné, či minimálně postižené chování; č. 1 výrazně postižené chování vyžadující intervenci). (Valenta 2013)

Naproti tomu Valenta, Michalík & Lečbych (2012) rozlišují 4 stupně označující problémové chování a to:

0 – žádné, či minimálně postižené chování

1 – výrazně postižené chování vyžadující intervenci

8 – jiná postižení chování

9 – bez zmínky postižení chování

Starší psychopedická terminologie rozlišuje dva typy mentální retardace a to – typ eretický (hyperaktivní, neklidný) a typ torpidní (hypoaktivní, netečný). (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012)

Lehká mentální retardace, IQ 50–69, F70

Do této kategorie spadá většina osob s mentální retardací. Tyto osoby jsou šikovné v praktickém životě. Jsou schopni se o sebe postarat, i když jim nácvik sebeobsluhy trvá déle než zdravým lidem. Lehce mentálně postižení jsou schopni účelně využívat řeč a udržovat konverzaci. Mívají obtíže s teoretickými pracemi ve škole. Mohou mít obtíže se psaním a čtením. Většina osob s LMP je

snadno zaměstnatelná. Potřebují takovou práci, která je jednoduchá a nevyžaduje teoretické znalosti. Osoba s lehkým mentálním postižením není schopna samostatně řešit problémy každodenního života. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Osoby s lehkou mentální retardací mají opožděný vývoj řeči, obtíže nastávají až s nástupem do školy. Většina osob je plně nezávislá v sebeobsluze. (Valenta, 2013)

Vzdělávací proces těchto žáků může být komplikován citovou nezralostí a neadekvátností citů vzhledem k podnětům a nízkou sebekontrolou. Žákům s LMP prospívá vzdělávání zaměřené na rozvoj jejich dovedností a kompenzování nedostatků. (Bendová & Zikl, 2011)

Bazalová (2014) uvádí, že děti s lehkou mentální retardací bývají znevýhodněné dvakrát. Vyrůstají v nepodnětném prostředí, a navíc zdědily nedostatečné vlohy včetně hodnoty IQ. Do tří let opoždění není příliš patrné. Do šesti let jsou obtíže nápadnější hlavně v oblasti komunikace. Mají chudší slovní zásobu, vady řeči a opožděný vývoj řeči. Nejčastěji se tyto obtíže diagnostikují s nástupem do školy.

Středně těžká mentální retardace, IQ 35-49 (F71)

Osoby s tímto stupněm retardace mají výrazně opožděný rozvoj chápání a užívání řeči. Podobné je to i v oblasti sebeobsluhy a manuální zručnosti. Většina žáků se středně těžkým mentálním postižením je schopna osvojit si základy trivia. V dospělosti jsou tyto osoby schopny vykonávat jednoduchou manuální práci, ale je třeba, aby byly úkoly pečlivě strukturované a také je třeba, aby byl nad nimi odborný dohled. Tyto osoby málokdy žijí samostatně bez dohledu jiné osoby. Některé osoby jsou schopny sociální interakce a komunikace, zaostávají však v sensoricko-motorických dovednostech. Jiní to mají přesně naopak. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Někteří žáci jsou schopni naučit se číst, a to většinou metodou globálního čtení. Jejich fonemický sluch je nevyzrálý a z toho důvodu se využívá tato metoda. Tyto osoby bývají většinou zcela mobilní. (Bendová & Zikl, 2011)

Myšlení je omezené a tito klienti často využívají chráněné bydlení i chráněná pracovní místa. Toto postižení bývá často kombinováno s epilepsií a dalšími poruchami. (Valenta, 2013)

„Úroveň rozvoje řeči je variabilní. Někteří postižení jsou schopni jednoduché konverzace, zatímco druzí se dokážou stěží domluvit na svých základních potřebách.“ (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 39)

Tento stupeň mentálního postižení vzniká na základě poškození CNS, nezpůsobuje ho však dědičnost a nepodnětné prostředí, jako tomu bylo v případě lehké MR. Často bývají přidruženy další vady jako epilepsie, autismus nebo mozková obrna. Řeč i myšlení je výrazně opožděno. Vývoj jemné i hrubé motoriky je zpomalen. Osoby bývají neobratné, jejich pohyb je nekoordinovaný. Samostatnost a sebeobsluha se musí trénovat. (Bazalová, 2014)

Těžká mentální retardace, IQ 20-34 (F72)

Tato kategorie je hodně podobná středně těžké mentální retardaci, zde jsou však projevy výraznější. Žáci s touto diagnózou si neosvojí trivium. Mají obtíže v motorice, ale správnou a včasnou intervencí můžeme celkově zlepšit kvalitu jejich života. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Řeč se u osob s těžkou mentální retardací buď vůbec nevytvoří, nebo zůstává na úrovni pudových hlasových projevů. Tyto projevy jsou obměňovány, pokud se jedná o projev spokojenosti či odporu nebo zlosti. Někdy mohou být i echolaličtí, což znamená, že opakují to, co slyší, aniž by pochopili smysl sdělení. Lidé s těžkou mentální retardací často v komunikaci využívají různých systémů AAK. (Bendová & Zíkl, 2011)

Opoždění psychomotorického vývoje je patrné již v předškolním věku. Jedinci nejsou schopni osvojit si sebeobsluhu. Časté jsou u nich poruchy chování, které se projevují jako sebepoškozování, afekty, agrese a stereotypní pohyby. (Valenta, 2013)

Etiologie bývá negenetická nebo genetická. Vývoj je velmi opožděn, velice často bývají přidružena další postižení. Komunikace bývá neverbální, řeč je omezená na několik slov nebo se nevytvoří vůbec. Porozumění řeči bývá zachováno. (Bazalová, 2014)

Hluboká mentální retardace, IQ je nižší než 20 (F73)

V této kategorii je nejnižší počet osob s mentální retardací. Jsou velmi omezeni v porozumění řeči a málokdy dávají najevo své potřeby. Většinou jsou imobilní a inkontinentní. Neuvědomují si své základní potřeby a vyžadují neustálou pomoc a dohled. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Možnosti výchovy a vzdělávání jsou u takto postižených osob velmi omezené. Chápání i užívání řeči je na velmi nízké úrovni, dokážou reagovat na velmi jednoduché pokyny. I přes to, že jsou tyto jedinci na velmi nízké úrovni, je třeba je stále stimulovat a rozvíjet. Nejčastější formou je bazální stimulace. (Bendová & Zíkl, 2011)

„Jedná se o velmi těžké celkové poškození organismu, který postupně selže následkem přidružených vad srdce, plic či dalších orgánů“ (Bazalová, 2014, s.27)

Jiná mentální retardace (F78)

Tato kategorie je využívána pouze tehdy, když je stanovení IQ nesnadné nebo neproveditelné z důvodu přidruženého postižení. Například u nevidomých, neslyšících, u osob s těžkými poruchami chování, autismem atd. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Nespecifikovaná mentální retardace (F79)

Tato kategorie se používá v případě, kdy je MR prokázána, ale není dost informací k zařazení osoby do některé z kategorií (F70 – F73) (Švarcová-Slabinová, 2011)

Americká psychiatrická asociace (DMS-IV) rozlišuje 4 stupně mentální retardace. Mild Mental Retardation (kód 317, IQ 50-55 až 70), Moderate Mental Retardation (kód 318.0, IQ 35-40 až 50-55), Severe Mental Retardation (kód 318.1, IQ 20-25 až 35-40) a Profound Mental Retardation (kód 318.2, IQ pod 20-25). (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012)

1.3. Kombinované postižení

Definice více vad podle ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zní: „Dítě postižené dvěma nebo více vadami na sobě kauzálně nezávislými, kdy každé z těchto postižení ho opravňuje k zařazení do školy speciálního typu. Za provedení diagnózy odpovídá speciální pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna zařazené do sítě škol ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.“ (věstník MŠMT ČR č. 8/1997, pod č. j. 25 602/97-22)

Pro potřeby resortu školství se žáci s kombinovaným postižením rozdělují do tří skupin: první skupina, v níž je společným znakem mentální retardace a při rozhodování o způsobu vzdělávání je považována za vadu dominantní. Druhá skupina zahrnuje kombinaci vad tělesných, smyslových a vad řeči. Speciální skupinu tvoří osoby hluchoslepé a poslední skupinu tvoří děti s diagnózou autismus a s autistickými rysy. (Vítková in Pipeková, 2006)

Etiologické faktory vzniku kombinovaného postižení jsou velmi rozmanité a většinou jde o kombinaci několika příčin. Různé typy infekcí, intoxikace, trauma, metabolické poruchy, onemocnění CNS, vývojové poruchy a onemocnění mozku. (Opatřilová, 2013)

Vítková (in Pipeková, 2010) píše také o obtížném určení etiologických faktorů a dodává, že kombinované postižení je často výsledkem působení několika škodlivých faktorů naráz. Většina dětí s kombinovaným postižením měla nízkou porodní váhu. Také se může jednat o těžké pórakové stavy, kdy vývoj dítěte nenavázal na úroveň před úrazem.

Komunikace u osob s kombinovaným postižením.

Komunikaci osob s kombinovanými vadami usnadňují systémy AAK. AAK znamená Alternativní (náhradní) a augmentativní (doplňková) komunikace. Mezi AAK patří piktogramy a VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém). Systém Bliss je symbolický systém, podobný VOKS, ale některé symboly jsou abstraktní. MAKATON je dynamický komunikační systém, jehož základem je 350 znaků a symbolů. Jednotlivé znaky jsou uspořádány do osmi etap podle stupně abstrakce a náročnosti na pohyb. Znak do řeči je doplňkový systém pro osoby, které mají narušenou expresivní složku řeči. Jednotlivá gesta jsou poměrně jednoduchá. Cílem je usnadnění a podpora rozvoje mluvené řeči. (Bendová in Ludíková, 2005)

Kombinace s mentálním postižením

Velmi častá je kombinace mentálního postižení s tělesným, případně smyslovým postižením; často se také vyskytuje narušená komunikační schopnost. Mentální postižení v kombinaci s mozkovou obrnou provází nejčastěji dysartrie. Tedy porucha řeči, kdy je řeč hůře srozumitelná z důvodu špatného ovládnutí artikulačních orgánů. (Slowík, 2016)

Downův syndrom má tři formy, nejčastější je trisomie 21. chromozomu, mezi vzácnější patří mozaika (tyto osoby mají méně typických znaků) a translokace, která je formou dědičnou. Osoby s Downovým syndromem mají typický vzhled. Kulatou tvář, zešíklé oči, jsou menší, mají širší a mohutný krk a volné klouby. Ruce mají kratší. Mívají sklony k nadváze, srdeční vady a smyslové vady. (Bazalová, 2014) Bazalová (in Pipeková, 2006) k těmto fyziognomickým zvláštnostem přidává opožděný růst zubů, jedinou rýhu přes dlaň, ploché nohy a menší vzrůst.

Tělesné postižení

Tělesné postižení je charakterizováno poruchou hybnosti, která může být vrozená anebo získaná. Mezi vrozená postižení řadíme postižení pohybového aparátu (například Perthesova choroba), a také neurologická onemocnění, která mají symptom poruchu hybnosti (například mozková obrna). Získané postižení hybnosti jsou především poúrazové stavy. (Zikl 2011)

K tělesně postiženým patří i osoby s chronickým onemocněním, např. epilepsií, onkologickým onemocněním, cystickou fibrózou, progresivní svalovou myopatií a deformitami páteře. (Slowík, 2016)

Mozková obrna je vrozené onemocnění, které se projevuje poruchou hybnosti. K poruše hybnosti se často přidávají další vady jako je mentální postižení, epilepsie, vady zraku a sluchu a také se objevuje dysartrie (porucha řeči). Mozková obrna má tři základní formy – spastickou, dyskineticko-dystonickou a mozečkovou. (Zikl, 2011)

„Tělesné postižení postihuje člověka v celé jeho osobnosti. Motorika, vnímání, kognice a emoce jsou od sebe neoddělitelné a vzájemně propojené“
(Vítková in Valenta 2014, s. 107)

Sluchové postižení

Sluchové postižení je způsobeno různými typy poruch, které můžeme rozdělit do tří skupin: Velikost sluchové ztráty se vyjadřuje pomocí hlasitosti, kterou daný jedinec slyší. Tato ztráta se vyjadřuje pomocí decibelů; místo poškození sluchového orgánu – poruchy percepční, převodní anebo smíšené; podle doby vzniku – prenatalní, perinatální a postnatální (Langer in Valenta, 2014)

Sluchové postižení vytváří komunikační bariéru, deficit v komunikačních schopnostech, omezení v sociálních vztazích a má negativní vliv na vývoj myšlení. Verbální komunikace osob se sluchovým postižením bývá nahrazena znakovým jazykem, znakovanou češtinou, odezíráním a také využíváním daktylní (prstové) abecedy (Slowík, 2016)

Mezi kompenzační pomůcky osob se sluchovým postižením patří elektronické sluchadlo (pro osoby nedoslýchavé) a kochleární implantát. (Švarcová-Slabinová, 2012)

Zrakové postižení

Klasifikace osob se zrakovým postižením dle WHO se dělí do pěti stupňů – střední slabozrakost, silná slabozrakost, těžce slabý zrak, praktická slepota a úplná slepota. (Ludvíková in Valenta, 2014)

Osoby se zrakovým postižením nejvíce limituje samostatný pohyb v prostoru. Tento nedostatek kompenzují pomocí bílé hole nebo asistenčního psa. Mezi další kompenzační pomůcky patří různé typy lup a pomůcky využívající kompenzační smysly jako je sluch (předčítací zařízení) a hmat (čtení pomocí Braillova písma). (Slowík, 2016)

Hluchoslepota

U hluchoslepých osob se vyskytuje současně sluchové a zrakové postižení. Lidé s tímto typem postižení nebývají zcela nevidomí a současně zcela neslyšící, ale mají sluchové i zrakové postižení různých stupňů. Tyto osoby potřebují velmi specifický přístup hlavně v oblasti komunikace. Většinou komunikují pomocí hmatu. Komunikují pomocí Lormovy abecedy, daktylotiky do dlaně nebo metodou TADOMA. Častěji jde o získané postižení než o vrozené, které je

způsobené stárnutím. Polovina případů hluchoslepoty je zapříčiněna Uscherovým syndromem, která postihuje zrak i sluch a někdy narušuje i celkovou rovnováhu těla. Zrakové postižení se v průběhu života zhoršuje a sluchové bývá diagnostikováno jako první. Osoby s hluchoslepotou využívají k orientaci v prostoru červenobilou hůl, která je odlišuje od osob nevidomých. (Slowík, 2016)

Narušená komunikační schopnost

Osoby s narušenou komunikační schopností mají obtíže nejen ve verbální komunikaci, ale také s její grafickou podobou. Základem správné komunikace je dobré sluchové vnímání, správná funkce mozkovým řečových center a nervových drah, funkční motorika mluvidel a dostatečná inteligence. (Slowík, 2016)

Valenta (2014) uvádí čtyři jazykové roviny – foneticko-fonologickou (ta se zabývá zvukovou stránkou řeči), lexikálně-sémantickou (zabývající se aktivní i pasivní slovní zásobou), morfologicko-syntaktickou (ta se věnuje slovním druhům a správnému tvoření vět a souvětí) a pragmatickou (ta řeší praktické využití řeči).

Nedílnou součástí kompenzace narušené komunikační schopnosti představuje alternativní a augmentativní komunikace (AAK). AAK využívají většinou osoby s jiným typem postižení. (Slowík, 2016)

Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra spadají pod pervazivní vývojové poruchy. Slovo pervazivní znamená všeprostupující, a proto osoby s PAS mají narušený vývoj v mnoha oblastech. „*V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii) dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně.*“ (Thorová, 2016, s. 59)

Porucha autistického spektra je neměnný stav, který se vyznačuje deficitem sociálního fungování a komunikace, stereotypními zájmy a nápadným chováním. (Hedges, Kirby, Sreckovic, Kucharczyk, Kucharczyk, Hume, & Pace, 2014)

PAS se vyznačuje triádou příznaků – neschopnost sociální interakce, neschopnost komunikace a stereotypní okruh zájmů. Lidé s autismem jsou hypersenzitivní. Mívají přehnané reakce na podněty čichové, sluchové, zrakové a chuťové. (Opatřilová in Pipeková, 2006)

Naproti tomu Thorová (2016) uvádí tuto triádu autismu – obtíže v sociální interakci a sociálním chování, v komunikaci a v představitosti, zájmech a ve hře.

U dětí s PAS se objevuje nutkavé chování, například točení věcmi, rovnání hraček do řad, svlékání se, třepotání rukama, chození stále stejnou cestou. Může se objevovat i sebepoškozování. (Bazalová, 2014)

V 10. revizi MKN je 8 typů autismu – dětský autismus, Rettův syndrom, jiná dezintegrovaná porucha v dětství, Aspergerův syndrom, atypický autismus, jiné pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná a hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby. (Thorová, 2016)

Kombinace s poruchami chování

Poruchy chování se mohou vyskytnout současně s kterýmkoli druhem postižení. Nejčastějším problémem bývá snížená úroveň rozumových schopností nebo mentální postižení u jedinců s poruchami chování. Tyto děti velice často mají špatné rodinné zázemí. Zvýšená ovlivnitelnost osob s mentálním postižením vede k následnému osvojení špatných vzorců chování. Jedinec s mentálním postižením nedokáže předvídat dopady svého jednání, a proto se může snadněji dopouštět trestné činnosti. (Slowík, 2016)

Etopedii můžeme pojmut dvěma způsoby, a to v užším kontextu a v širším kontextu. V užším kontextu jde o osoby s poruchami chování a v širším kontextu jde spíše o vědní obor. (Polínek in Valenta, 2014)

Terapie

U osob s hlubokým a kombinovaným postižením využíváme různých terapeutických přístupů. Například aromaterapii, muzikoterapii, koncept bazální stimulace a Snoezelen. (Vlaskamp & Nakken, 2008)

Terapie pracovní a činnostní se provádí prostřednictvím rukodělných činností. U dospívajících se využívá různých materiálů k rukodělným činnostem. Například textil, dřevo, přírodní materiály, kov anebo plast. Dále se u dospívajících provádí nácvik v oblasti praktického života. U mladších dětí se využívá hry, kdy jsou imitovány běžné denní činnosti, povolání, sebeobsluha a hygiena. (Valenta, Michalík & Lečbych 2012)

Terapie s účastí zvířete (animoterapie, zooterapie)

Jsou čtyři metody animoterapie. *AAA (Animal Assisted Activities)* jsou aktivity za pomoci zvířat. Zde jde hlavně o přirozený kontakt klienta a zvířete. Cíl je zlepšení komunikace, pohyblivosti, odbourání stresu a nečinnosti. *AAT (Animal Assisted Therapy)* je cílená metoda terapie, kdy je zvíře součástí terapeutického procesu. Cílem je posílení žádoucího nebo potlačení nežádoucího chování klientů. *AAE (Animal Assisted Education)* je vzdělávací terapie. Vychází z přirozeného kontaktu člověka a zvířete. Je zaměřena na zlepšení výchovy, vzdělávání nebo sociálních dovedností. *AACR (Animal Assisted Crisis Response)* zde jde o krizovou intervenci za účasti zvířat. Zaměřujeme se na odbourávání stresu a celkové zlepšení fyzického i psychického stavu klienta při zprostředkování kontaktu zvířete a člověka. (Opatřilová, 2013)

Hipoterapie funguje na bázi fyzioterapie a psychoterapie za účasti koně. Tato terapie je aplikovatelná zejména u osob se středně těžkým mentálním postižením, které ji mohou plně využít jak v jejím fyzioterapeutickém, tak psychologickém rozměru. Ale i pro osoby s lehkým mentálním postižením je přínosná. (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012)

Canisterapie je prováděna za přítomnosti psa a působí pozitivně na změny v oblasti prožívání, navazování vztahů, kognitivních funkcí, motorických funkcí, komunikace a stimulace tělesných funkcí. (Valenta, Michalík & Lečbych 2012)

Expresivní terapie

Valenta, Michalík & Lečbych (2012) pod expresivní terapii řadí muzikoterapii, dramaterapii, biblioterapii a arteterapii, protože při nich dochází k umělecké expresi. V *muzikoterapii* jde o aplikaci hudebního umění na osobnost

dítěte. Muzikoterapie využívá různých hudebních nástrojů, hudební improvizace, interpretace, zpěv písní a samotnou hudební tvorbou. *Biblioterapie* je spíše okrajovou terapií. Jejím obsahem je vlastní čtení a předčítání knih anebo dokončování příběhu. *Arteterapie* patří v oblasti speciální pedagogiky k těm nejvíce využívaným. Kresba je významný komunikační prostředek a také je významným diagnostickým prostředkem.

Koncept bazální stimulace

Koncept BS se orientuje na všechny oblasti lidských potřeb. Je využíván v nemocnicích v domovech pro seniory a ve speciálním školství. Koncept bazální stimulace se snaží rozvíjet osoby s kombinovaným postižením a snaží se jim dát takové podněty, které si oni sami nedokážou v plném rozsahu zajistit sami. (Opatřilová, 2013)

Tento koncept klade důraz na interdisciplinární přístup, kde pomocí těla uvádíme osobu do reality a zprostředkováváme mu zkušenosti a vjemy. Požadavek celistvosti chápeme tak, že jedna oblast působí na druhou a všechny složky jsou stejně důležité a působí společně. Osoba s těžkým postižením má velmi omezené spektrum aktivit, které může vykonávat sama. Pomocí bazální stimulace ji můžeme alespoň částečně vymanit z izolace. (Opatřilová, 2008)

Bazální stimulace má dle Vítkové in Pipeková (2010) 7 oblastí, na které působíme. Jsou to podněty somatické, vibrační, vestibulární, orální, akustické, taktilněhaptické a vizuální. U somatických podnětů poznáváme a snažíme se využívat povrch těla, při vestibulárních podnětech se má dítě naučit vnímat různé polohy těla.

Snoezelen

Snoezelen je multismyslová relaxační místnost. Je to prostředí, které napomáhá relaxaci, stimuluje smysly a děti zde zažívají nové osobní zkušenosti. Snoezelen nabízí velkou škálu využití: náplň volného času, prostředek uvolnění, podpora seberealizace, edukace a terapie. (Opatřilová, 2013)

Snoezelen jako náplň volného času. Nejdůležitější zásadou je poskytnutí dostatek volnosti a času, redukce podnětů na ty nejzákladnější a vytvoření

strukturovaného prostředí, které by mělo navodit v klientovi klid. (Opatřilová, 2008)

Mentální postižení je neměnný stav, který vznikl před druhým rokem života dítěte. Nejčastější dělení příčin vzniku mentálního postižení je prenatální, perinatální a postnatální. Mezinárodní klasifikace nemocí rozlišuje 6 typů mentální retardace. Tyto typy jsou odstupňované podle IQ. Pro potřeby školství rozlišujeme 3 skupiny kombinovaného postižení. V první skupině najdeme osoby jejímž společným znakem je mentální postižení, ve druhé skupině jsou osoby s tělesným nebo smyslovým postižením a ve třetí skupině jsou osoby s PAS.

2. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

2.1. Legislativní opatření, Rámcové vzdělávací programy

Legislativní opatření

Raná péče je terénní služba, která je poskytována rodičům zdravotně postiženého dítěte, či je v riziku vzniku zdravotního postižení. Služba je pro děti od narození do sedmi let. Raná péče je ukotvena v zákoně o sociálních službách. (č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách § 54 ve znění pozdějších předpisů)

Se zásadami vzdělávání dětí od tří do šesti let se můžeme seznámit ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Ve výjimečných případech mohou mateřské školy přijmout děti ve věku dvou let. Poslední rok před zahájením povinné školní docházky musí navštěvovat povinně všechny děti. (§ 34 (1) školského zákona)

Systém základního vzdělání je ukotven ve školském zákoně (č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Z něj vychází plnění povinné školní docházky, cíle, stupně a organizace základního vzdělávání, vzdělávání žáků se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem. (§ 36, §44, §45, §46, §48)

Cílem středního vzdělávání je podle § 57 školského zákona prohlubovat vědomosti získané na základní škole a také zda studenti získávají praktické vzdělání. Zákon umožňuje zaměstnavatelům podílet se na vzniku vzdělávacích programů středních škol, umožňují zaměstnání odborníka z praxe jako učitele odborných předmětů. (školský zákon)

Přijetí studentů na střední školy podléhá přijímacímu řízení, které může mít několik podob. Úspěšným ukončením středního vzdělání student dosáhne těchto stupňů – střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. (školský zákon § 58, 59)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných můžeme nalézt ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., která byla několikrát novelizována. K poslední aktualizaci došlo v roce 2019. Jde o vyhlášku č. 248/2019 Sb. Tato

vyhláška nabyla účinnosti 1. 1. 2020. V této vyhlášce jsou ukotveny stupně podpůrných opatření. Těchto stupňů máme 5. První stupeň zahrnuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. K vyšším stupňům podpůrných opatření řadíme IVP (Individuální vzdělávací plán), asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící. První stupeň podpůrných opatření si škola sama zadává a sama je po třech měsících vyhodnocuje. Pokud jsou tato opatření přínosná, tak v této podpoře pokračuje dál, pokud ne, navrhuje zletilému žákovi nebo jeho zákonnému zástupci využití školského poradenského zařízení. Škola průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrných opatření. Dále se tato vyhláška věnuje organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními a pravidlům vzdělávání žáků ve školách zřízených podle §16 odst. 9 zákona. Dále se tato vyhláška zabývá vzděláváním žáků nadaných a mimořádně nadaných. Nadaní žáci mohou ve školách vytvářet skupiny, mohou mít individuální vzdělávací plán a také mohou přeskočit ročník. (Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů)

Vyhláška č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V poradenských zařízeních probíhá psychologická a speciálně pedagogická diagnostika. Typy školských poradenských zařízení jsou Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a Speciálně pedagogické centrum (SPC). PPP je ambulantní služba, která vypracovává doporučení k podpůrným opatřením a zjišťuje speciální vzdělávací potřeby pro žáky. Také provádí preventivní programy a koordinuje metodiky prevence ve školách. SPC poskytuje podporu dětem s vadami řeči, s mentálním, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, souběžným postižením více vadami a autismem. Centrum zjišťuje školní připravenost a jejich speciální vzdělávací potřeby. Dále vedou pedagogy, kteří vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Přímo ve škole působí výchovný poradce a metodik prevence. Také zde může, ale nemusí působit školní psycholog a školní speciální pedagog. Úkolem výchovného poradce a metodika prevence je poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, zajišťování prevence školní neúspěšnosti. A také pečovat o žáky se vzdělávacími nebo výchovnými problémy. (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů)

V roce 2004 proběhl v USA výzkum týkající se vzdělávacích programů žáků s LMP ve středním školství. Tento výzkum zjistil, že se často na žáky s LPM zapomíná, jejich vzdělávací programy se slučují s programy pro žáky s poruchami učení. Je třeba si uvědomit, že tyto dvě skupiny jsou odlišné a mají jiné vzdělávací potřeby. Studenti s LMP ve středním školství se musí naučit dovednosti nezbytné pro praktický život, který je čeká po ukončení vzdělávání. Výzkum zjistil, že současný přístup není dostatečný. Učitelé by se měli zaměřit na život dětí po škole a připravit je na něj. Je třeba pracovat v nejlepším zájmu svěřených dětí a připravit je na svět dospělých, do kterého musí vstoupit. (Bouck, 2004)

Rámcové vzdělávací programy

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V běžných základních školách se žáci vzdělávají podle RVP ZV. Od 1. 9. 2016 je zrušená příloha pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tato příloha je zapracována do RVP ZV formou minimálních výstupů. V části D je ukotveno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných. RVP ZV považuje za klíčové tyto kompetence: kompetence k učení, komunikativní, kompetence k řešení problémů, sociální a personální, kompetence občanské a pracovní. Dále jsou v RVP ZV obsaženy vzdělávací oblasti, kterých je devět a průřezová témata, kterých je šest. Část D se věnuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Žákem se speciálními vzdělávacími opatřeními je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* (s. 146) Stupeň podpůrných opatření určuje školské poradenské zařízení. (RVP ZV)

Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

V základní škole speciální se žáci vzdělávají podle RVP ZŠS. Tento rámcový vzdělávací program se dělí na dva díly. Díl I.: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a díl II.: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. (Valenta, Michalík & Lečbých 2012)

První díl RVP ZŠS má devět vzdělávacích oblastí. Jazyková komunikace, která zahrnuje výuku čtení, psaní a řečovou výchovu. Dalšími vzdělávacími oblastmi jsou matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda a člověk a svět práce. Vzdělávací oblast umění a kultura zahrnuje výuku hudební a výtvarné výchovy; člověk a zdraví zahrnuje výchovu ke zdraví, tělesnou výchovu a zdravotní tělesnou výchovu. První díl také zahrnuje průřezová témata a vymezuje klíčové kompetence, které mají stejný název jako v RVP ZV, ale mají jiný obsah. Průřezových témat je pět a to: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova a myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a environmentální výchova. Klíčové kompetence jsou tyto: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. (RVP ZŠS)

Druhý díl je rozčleněn do pěti vzdělávacích oblastí. Člověk a komunikace zahrnuje rozumovou a řečovou výchovu, člověk a jeho svět zahrnuje smyslovou výchovu. Umění a kultura obsahuje hudební a výtvarnou výchovu. Pohybová, zdravotní nebo rehabilitační tělesná výchova je popsána v oblasti člověk a zdraví. Poslední oblast je člověk a svět práce. Ve druhém díle jsou i klíčové kompetence, které jsou stejné pro všechny žáky, ale jejich obsah je jednodušší. (RVP ZŠS)

Rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání

Praktická škola s jednoletou přípravou (PrŠ 1)

RVP PrŠ 1 svým konceptem navazuje na RVP ZŠS. Umožňuje uplatnění speciálně pedagogických přístupů, metod, forem a míru podpůrných opatření tak, aby žáci mohli dosáhnout svých maximálních možností. RVP stanovuje vzdělávací úroveň pro absolventy praktické školy. Vzdělávací proces se přizpůsobuje fyzickým a psychickým schopnostem žáků. Při vzdělávání respektujeme zásady názornosti, přiměřenosti a individuální přístup. Praktická škola je určena žákům, kteří ukončili povinnou školní docházku ve škole zřízené pro žáky se zdravotním postižením, povinnou školní docházku na základní škole speciální, a také povinnou školní docházku, avšak nezískali základní vzdělání ani základy vzdělání. Praktickou školu navštěvují žáci, kteří se ze zdravotních

důvodů nemohou vzdělávat na jiné škole. Absolventi praktické školy dostávají vysvědčení o závěrečné zkoušce. Závěrečná zkouška se skládá z ústní teoretické zkoušky a z praktické zkoušky z odborných předmětů. Úspěšným ukončením vzdělávacího programu žák získává střední vzdělání. Absolventi se mohou uplatnit při pomocných pracích anebo na chráněných pracovištích. *Klíčové kompetence* mají stejný název jako na základní škole. Ve středním vzdělávání jsou tyto kompetence rozšířeny o kompetence odborné. Tyto kompetence se vzájemně prolínají. Na praktické škole se klade důraz především na rozvoj komunikačních dovedností a soběstačnost žáků. Mezi *odborné kompetence* patří dodržování zásad BOZP, usilování o kvalitu své práce, výrobků a služeb, a také se učí jednat ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje. *Vzdělávací obsah* PrŠ 1 je rozdělen do sedmi vzdělávacích oblastí – jazyková komunikace, matematika, informační a komunikační technologie, člověk a společnost. Oblast umění a kultura zahrnuje výtvarnou výchovu, hudebně pohybovou výchovu a dramatickou výchovu. Další vzdělávací oblastí je člověk a zdraví, která zahrnuje výchovu ke zdraví a tělesnou výchovu. Vzdělávací obsah společenskovedního základu je rozdělen do čtyř celků: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas a Rozmanitost přírody. Nosnou vzdělávací oblastí jsou odborné činnosti. Mezi odborné činnosti patří rodinná výchova, práce v domácnosti a odborné okruhy podle profilace školy. (RVP PrŠ 1)

Praktická škola s dvouletou přípravou (PrŠ 2)

RVP PrŠ 2 vymezuje úroveň vzdělání, které by žáci měli na konci vzdělávání dosáhnout. RVP umožňuje uplatnění speciálně pedagogických metod vzdělávání. Podporuje přípravu na život ve všech jeho oblastech, zejména v pracovním a společenském uplatnění. Edukační proces odpovídá individuálním potřebám žáků. RVP stanovuje cíle, formu, délku, obsah a výsledky vzdělávacího procesu. Závěrečná zkouška i доклад o dosaženém vzdělání je stejný jako na PrŠ 1. Absolventi praktické školy dvouleté se mohou uplatnit v oblasti služeb a výroby, kde mohou vykonávat jednoduché pracovní činnosti nebo mohou jít studovat další školu. RVP vymezuje cíle vzdělávání, např. „*vést žáky k vytrvalému a pečlivému přístupu k týmové i samostatné práci; připravovat je k vykonávání pracovních činností, pro které byli připravováni pro uplatnění na trhu práce.*“ (s. 11) Klíčové a odborné kompetence mají stejný

název na obou typech praktických škol. RVP Prš 2 klíčové kompetence prohlubuje. Vzdělávací obsah je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a odborné činnosti. Oblast umění a kultura zahrnuje dramatickou, výtvarnou a hudební výchovu. Další oblast – člověk a zdraví – zahrnuje výchovu ke zdraví a tělesnou výchovu. Mezi odborné předměty patří rodinná výchova, výživa a příprava pokrmů a obor zvolený podle profilace školy.

Odborné a gymnaziální vzdělávání

Odborné školy a gymnázia mají ve svých vzdělávacích programech část, která se zabývá vzděláváním žáků se SVP. Každý obor má svůj samostatný vzdělávací program. (Bartoňová in Pipeková, Vítková & Bartoňová, 2014; RVP G)

Každá škola si z RVP tvoří svůj Školní vzdělávací program (ŠVP). Pro tvorbu ŠVP byla vydána metodika pro SOŠ a SOU. Cílem středních škol je nabídnout svůj obor co nejširšímu spektru žáků, a to i žákům se SVP. Při tvorbě ŠVP je třeba brát v úvahu charakter oboru a požadavky na zdravotní způsobilost uchazeče, potřebu úpravy vzdělávacího programu a materiální a organizační podmínky ke vzdělávání, znalost specifik jednotlivých druhů postižení. (Vítková in Bartoňová, Pitnerová & Vítková, 2013)

2.2. Systém vzdělávání

Vzdělávací systém žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je podobný jako u intaktních dětí. Mají pouze odlišné vzdělávací programy. Všechny děti navštěvují mateřskou, po té základní, a nakonec střední školu. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou navíc využívat služby rané péče. (Bartoňová, Bazalová & Pipeková, 2007)

Raná péče

Raná péče je terénní (ve výjimečných případech ambulantní) služba, která je poskytována dítěti a jeho rodičům. Tato služba je poskytována dítěti, které je

zdravotně postižené nebo je v riziku opoždění vývoje v důsledku nepříznivého zdravotního stavu, a to od narození do sedmi let věku dítěte. Služba je zaměřena na podporu dítěte a jeho rodiny v těchto oblastech – výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv, zájmů a pomoc při obstarávání osobních záležitostí. (Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách § 54 ve znění pozdějších předpisů)

V 80. letech se začal otevírat nový směr rané péče. Začalo se dbát i na emocionální potřeby matky, upouští se od nácviku péče o dítě. Z těchto důvodů přestává být raná péče ambulantní a stává se z ní terénní služba. Poskytované služby zahrnují péči o celou rodinu, nejen o jednotlivce. (Mottlová in Valenta, 2013)

Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (Černá 2008)

Předškolní vzdělávání u dětí s mentálním postižením zajišťují mateřské školy a speciální mateřské školy. Do tříd MŠ mohou být zařazovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami a tímto vytvoří třídy integrované. Smyslem mateřských škol je zajistit dětem prostředí pro jejich maximální rozvoj. Předškolní vzdělávání usnadňuje dítěti jeho další vzdělávací cestu, rozvíjí osobnost dítěte, podporuje jeho zdraví a tělesný rozvoj. Napomáhá v chápání světa a motivuje ho k dalšímu poznávání a učení. Další důležitou složkou vzdělávání v mateřské škole je učení se sociálním situacím. Předškolní vzdělávání vytváří platformu pro další vzdělávání dětí. „*Úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale přispívat k vyrovnání jejich vzdělávacích šancí.*“ (s. 80) Předškolní vzdělávání může plnit i úkol diagnostický, když vezmeme v potaz dlouhodobý a každodenní styk s dítětem a jeho rodiči, a to především u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (Švarcová-Slabinová, 2011)

U dětí s autismem a více vadami je třeba respektovat tyto vzdělávací potřeby: nižší počet dětí ve třídě, asistent pedagoga, klidné a podnětné prostředí,

osvojení sebeobslužných dovedností, využívání vhodných kompenzačních pomůcek a zajištění dalších podmínek podle druhu a stupně postižení. (Švarcová-Slabinová, 2011)

U dětí s tělesným postižením bývá největší překážkou ve vzdělávání podnětová a zkušenostní deprivace, které spolu nesou snížení rozumových schopností. Tyto obtíže mohou být ukazatelem přidruženého mentálního postižení nebo se s rozvojem pohybu zlepší. U dětí s organickým postižením mozku se projevují poruchy pozornosti, paměti, ve vybavování a reprodukci. Děti s tělesným postižením často mívají vady řeči a poruchu komunikačních schopností. Děti s tělesným postižením mohou navštěvovat MŠ, speciální třídu v MŠ, MŠ speciální nebo dětský rehabilitační stacionář. (Pipeková, 2006)

Děti se zrakovým postižením mohou docházet do běžných mateřských škol, do třídy pro zrakově postižené anebo do mateřské školy speciální. U dětí se zrakovým postižením je stěžejní osvojit si systém šestibodu. Správně chápat pojmy vpravo, vlevo, nahoře, dole, uprostřed. V rámci vzdělávání v mateřské škole se provádějí ortopticko-pleoptická cvičení, která rozvíjejí a obnovují binokulární vidění. (Pipeková, 2006)

U dětí s autismem se ve vzdělávání využívá TEACCH program. A to od předškolního vzdělávání až ke střednímu. TEACCH program respektuje základní principy práce s lidmi s autismem (individuální přístup, strukturované prostředí a vizuální podpora). V praxi to vypadá tak, že je třeba dětem s autismem připravit a strukturovat čas a prostředí. Také je třeba nastavit správný komunikační kanál (piktogramy, předmětová komunikace, psaný rozvrh...) V neposlední řadě vizualizace. Pokud dítě dostává pokyny pouze sluchem, může mít problém s jejich dekódováním. Proto je lepší podpořit slova vizuálním podnětem (fotka, piktogram, věc) (Pipeková, 2006)

Speciální předškolní vzdělávání

Speciální mateřské školy nabízejí kromě výše uvedeného různé formy terapie. Například canisterapii, hipoterapii, muzikoterapii, arteterapii a ergoterapii. Vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým stupněm mentálního postižení bývá obohaceno o fyzioterapii, masáže, vodoléčbu a léčebnou tělesnou výchovu. (Černá, 2008)

MŠ speciální je organizována jako běžná mateřská škola, která kromě běžných funkcí mateřské školy plní navíc funkci diagnostickou, reedukační, kompenzační, rehabilitační, terapeuticko-formativní (léčebně-výchovnou) a také respitní. (Valenta, Michalík & Lečbych 2012)

Přípravný stupeň ZŠ speciální

Dítě s mentálním postižením může od pěti let do zahájení školní docházky navštěvovat přípravný stupeň ZŠ speciální. Čas strávený v přípravném stupni se nepočítá do povinné školní docházky a je určen pro děti se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, kombinovaným postižením a autismem. (§48 Školského zákona)

Přípravná třída základní školy

Přípravnou třídu navštěvují pro děti s odkladem školní docházky, a také pro děti, které jsou v posledním roce docházky do mateřské školy a je u nich předpoklad, že se v přípravném stupni vyrovná jejich vývoj. Přípravná třída je zřízena při základní škole a její vzdělávací obsah ukotvuje RVP ZV.

Základní vzdělávání

Do roku 2016 se děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohly vzdělávat v běžné základní škole formou individuální nebo skupinové integrace, v základní škole praktické anebo v základní škole speciální. Pokud se žák se SVP vzdělával v integraci, tak měl vypracovaný IVP (Individuální vzdělávací plán). Základní školu praktickou navštěvovali žáci s lehkým mentálním postižením, děti s poruchou koncentrace, děti s poruchami chování a děti, ohrožené školním neúspěchem. Na základních školách praktických se vzdělávalo podle přílohy RVP ZV pro LMP (lehké mentální postižení). Po absolvování základní školy praktické získal žák základní vzdělání. Základní školu speciální navštěvovali žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a s vícenásobným postižením. Výuka v základní škole speciální byla realizována podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální (RVP ZŠS). Po ukončení základní školy speciální získal žák základy vzdělání. (Bartoňová, Bazalová & Pipeková, 2007)

V roce 2016 došlo k významným legislativním změnám v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Vznikla nová vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška zrušila základní školy praktické a přílohu RVP ZV LMP.

Nyní je vzdělávání žáků s LMP zapracováno do RVP ZV formou minimálních výstupů.

Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je možné, má však svá specifika. Odborně vyškolený personál pracuje ve speciálně upraveném prostředí, snížený počet žáků je samozřejmostí. Postižený žák se v tomto modelu vzdělávání přibližuje běžné společnosti a učí se toleranci vůči svému okolí. Aby inkluzivní vzdělávání probíhalo účinně, je třeba dodržet několik pravidel. Mezi nejdůležitější patří osvěta a změna přístupu zúčastněných a jejich ochota přijmout dítě s handicapem. Také by se to neobešlo bez dostatečné personální podpory, a to zřízení funkce asistenta pedagoga. K dalším pravidlům patří individuální přístup, podpora poradenského zařízení, finanční podpora zřizovatele a informovanost učitele o specifikách daného postižení. (Bazalová, 2014)

Základní škola speciální

Zařazení žáka do základní školy speciální podléhá doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Tento typ školy je určen pro žáky se středně těžkou, těžkou a hlubokou MR, pro žáky se souběžným postižením více vadami a také pro žáky s autismem. Školní docházka trvá 10 let. Žáci se vzdělávají podle RVP ZŠS (rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální). V těchto školách se využívají speciálně-pedagogické přístupy. Například snoezelen, bazální stimulace a různé druhy terapií. S dětmi se pedagog učí individuálně, počet žáků ve třídě je snížen a počet pedagogů může být navýšen. Po ukončení žák získává základy vzdělání. (Bazalová, 2014)

Na základní škole speciální by měly být upraveny i třídy, tzn. klidné, přátelské klima s minimální hlučností a bez stresujících faktorů s navozením

pocitu bezpečí a jistoty. Základní škola speciální je členěna na dva stupně jako běžná ZŠ. První stupeň zahrnuje 1. – 6. ročník, druhý stupeň 7. – 10. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Cílem práce základní školy speciální je osvojit si trivium a vytvořit návyky, využitelné v praktickém životě a rozvoj duševních a tělesných schopností. Další cíl je připravit žáky k pokračujícímu vzdělávání, a to zejména na praktické škole. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Hlavním úkolem učitele na speciální škole je motivovat děti k učení. Žáci speciálních škol mají snížené kognitivní funkce, jejich pozornost je krátkodobá a nemají spontánní zájem o získávání nových dovedností. Z těchto důvodů by měl být učitel velmi trpělivý a kreativní ve vymýšlení motivačních systémů. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Těžištěm práce je rozvíjet psychické i fyzické předpoklady žáků. Je třeba využít jejich schopnosti a vybavit je veškerými dovednostmi, které jim pomohou začlenit se do života ve společnosti. Tyto dovednosti zahrnují komunikační schopnosti, schopnost navazovat vztahy a samozřejmě jejich povahové rysy a vlastnosti. Obsah výchovně vzdělávací činnosti se zaměřuje na osvojení a rozvíjení základních poznatků a dovedností, rozvoj motorických a komunikačních schopností a vytvoření návyků, které dítě osamostatňují a zbavují ho závislosti na péči druhé osoby. Toto osamostatňování se týká zejména sebeobsluhy. Kromě vzdělávací složky se také dbá na složku výchovnou. Žáci si osvojují slušné chování, přátelské chování k ostatním lidem. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Při edukaci na základní škole speciální musíme dodržet těchto sedm zásad. První z nich je zásada názornosti. Ta souvisí s vytvářením představ a pojmů. Žáci s mentálním postižením mají tuto oblast postiženou a z toho důvodu je třeba se na tuto oblast cíleně zaměřit ve vzdělávacím procesu. Toho docílíme systematickým tréninkem percepčních funkcí. Zásadou soustavnosti se rozumí seskládání vědomostí, dovedností a návyků do ucelené soustavy, která upevňuje poznatky, pomáhá s jejich zapamatováním, udržením v paměti a vybavováním. Dále bychom měli respektovat individuální schopnosti žáků a měli bychom být přiměřeni ve volbě učiva, způsobu edukace a prostředků ve vyučování. Další

zásadou je trvalost, která souvisí s klíčovými kompetencemi. Rozvíjíme především ty kompetence, které jsou důležité pro život osob s mentálním postižením. Individuální přístup je jedna z nejdůležitějších zásad na základní škole speciální. Pedagog musí respektovat individualitu každého žáka. Z tohoto důvodu je počet žáků na základní škole speciální snížen, a také je navýšen počet pedagogických pracovníků. Pod zásadu uvědomělosti patří bezpečné prostředí třídy, klidná atmosféra, střídání činností, relaxace, motivace a kladné hodnocení žáka. Poslední zásada je spojování teorie a praxe. Snažíme se všechny naučit praktickým znalostem pro život a propojovat aktivity. (Bartoňová, Pipeková & Vítková, 2016)

Jiný způsob plnění školní docházky vychází z § 40-42 školského zákona. Jedna možnost je individuální vzdělávání, určené pro všechny děti na základě žádosti rodičů. Tyto děti chodí do školy pouze na pololetní přezkoušení. Tento typ vzdělávání využíváme pro děti 1. stupně ZŠ. Druhou možnost může povolit krajský úřad a to zejména pro děti s hlubokým mentálním postižením, v případě, že zdravotní nebo psychický stav dítěte nedovoluje docházku do školy. K dítěti, zapsanému v nejbližší speciální škole docházejí učitelé domu a vyučují ho v domácím prostředí. (Bendová & Zikl, 2012)

Narušená komunikační schopnost u dětí na základní škole speciální

Vývoj řeči u dětí s mentálním postižením bývá ovlivněn stupněm mentálního postižení. Žáci s hlubokým a těžkým mentálním postižením často vyluzují neartikulované zvuky. Středně těžce mentálně postižení mají vývoj řeči také opožděný, ale řeč se začne vyvíjet. Někteří jsou schopni se naučit základy čtení, psaní i počítání. Osoby s lehkým mentálním postižením se dokážou verbálně domluvit, ale mohou selhat v nepředvídaných situacích. (Bartoňová, Pipeková & Vítková, 2016)

Léčebná rehabilitace

V rehabilitačních třídách si žáci s těžkým postižením plní povinnou školní docházku, stejně jako ve speciálních školách desetiletou. V rehabilitačních třídách se počet žáků také snižuje, a to na 4–6. V rámci rehabilitačního programu se rozvíjí komunikační dovednosti, sebeobsluha a motorika. Tito žáci mají

významně poškozené kognitivní funkce, a proto zde není kladen takový důraz na osvojení trivia. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Léčebná rehabilitace je ukotvena v RVP ZŠ. Ve škole můžeme stimulovat hned několika způsoby – taktilní a vibrační stimulační, vestibulární a propioceptivní stimulační, kondiční a balanční cvičení, pasivní a respirační cvičení, vynucené používání a relaxační aktivity. (Zikl, 2011)

Strukturované učení

Strukturované učení je součástí TEACCH programu. Toto učení je založeno na třech základních principech práce s osobami s PAS. A to individualizace, vizualizace a strukturalizace. Individuální přístup se využívá, poněvadž obtíže při vzdělávání žáků s PAS jsou velmi rozmanité. Strukturujeme prostor i čas. Čas strukturujeme denním rozvrhem. Dále strukturujeme úkoly. Vizualizace nám napomáhá zlepšit nefunkční komunikaci pomocí piktogramů, obrázků, fotek nebo i malých předmětů. Při práci s dětmi s PAS je důležitá motivace odměnou. Postupem času se snažíme odměnu oddálit. (Bazalová, 2014)

Strukturované učení má za cíl vnést pevný řád do života osob s autismem. Ve školním prostředí se jedná o strukturu prostředí třídy. Různé typy koberečků, oddělení paravánem nebo více místností. Jasně ohraničení prostoru pomáhá dětem poznat, kde prostor pro danou činnost začíná a kde končí. (Opatřilová in Pipeková, 2010)

Vnesení struktury do života lidí s autismem má velký přínos v jejich jistotě, pocitu bezpečí, akceptaci nových úkolů, schopnosti učit se a lépe zvládat nepředvídané situace. (Thorová, 2016)

TEACCH program

TEACCH program vznikl v 70 letech v USA. Je to zkratkové slovo, které vzniklo složením těchto slov: Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children. Metodika se opírá o fyzickou strukturu prostoru, vizuální podporu, zajištění předvídatelnosti, strukturovaná práce pedagoga, práce s motivací a vývojovou přiměřenost. Fyzickou strukturou se rozumí struktura prostoru a úkolů. Dítě pochopí co má dělat pohledem

a nepotřebuje slovní podporu. Vizualizace podporuje samostatnost dítěte. Zahrnuje procesní schémata a denní nebo týdenní režimy. Předvídatelnost zajišťujeme vizuálním znázorněním času pomocí vizuálních režimů. Dále pracujeme s odměnami, ze začátku bývá odměna pouze materiální a velmi častá, s postupem času odměnu oddalujeme a snažíme se ji přetavit v sociální. Mnoho lidí s autismem potřebuje vizuální podporu alespoň při složitějších úkonech. Někteří potřebují procesní schémata pouze na přechodnou dobu. (Thorová, 2016)

Aplikovaná behaviorální analýza se využívá v edukaci žáků, kteří mají k diagnóze PAS přidružené problémové chování. (Bazalová, 2014)

2.3. Profesionální příprava a možnosti pracovního uplatnění žáků se SVP

Profesionální poradenství

Profesionální poradenství v České republice zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo práce a sociálních věcí. Poradenské služby v resortu školství jsou orientovány na žáky a jejich rodiče při volbě povolání, dalšího studia a přípravu na vstup na trh práce. Toto zajišťují pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra a také pracovníci základních škol, kteří mají profesionální poradenství na starost v rámci školního poradenského pracoviště. Resort práce a sociálních věcí se orientuje na správnou volbu povolání, problematiku změny povolání nebo změny kvalifikace. Tyto služby jsou vykonávány na úřadu práce v rámci poradenských středisek. (Hlad'o in Friedman, 2011)

Profesionální poradenství ve škole je první, se kterým se žák potká. Škola je v každodenním kontaktu s žákem. Na profesionálním poradenství se podílí třídní učitel, výchovný poradce a také se na tom může podílet školní psycholog a školní speciální pedagog – pokud má škola zřízené tyto funkce. Výchovný poradce se ve vztahu k volbě povolání starají o informovanost žáků školy, provádí administrativní činnost, chystají různé exkurze, přednášky a besedy pro žáky školy. Školní psycholog provádí profesionální poradenství především ve

spolupráci s třídními učiteli a výchovným poradcem. Speciální pedagog se ve škole věnuje žákům se SVP, a proto se jeho angažovanost v oboru kariérního poradenství týká hlavně těchto žáků. Třídní učitel vede agendu svých žáků v postupném utváření kariérních cílů a možností, rozvíjí sebehodnocení žáků, dále si zaznamenává osobnostní zvláštnosti žáků a jejich rodinného zázemí. (Hlad'o in Friedmann, 2011)

Činnost PPP i SPC je převážně ambulantní, kdy odborníci docházejí do škol, kde dochází k diagnostice. Pracovníci poraden a center zjišťují individuální předpoklady dětí vzhledem k profesní orientaci a provádí vyšetření jejich profesní orientace. Poradna i centrum vyšetřují profesní orientaci, centrum se však zaměřuje na děti se SVP. (Opatřilová in Opatřilová & Procházková, 2011)

Informační a poradenská střediska jsou zřizována při úřadech práce a jejich hlavním cílem je péče o absolventy škol a zajištění jejich zaměstnanosti. Dále zajišťují informovanost studentů o rozmanitosti oborů, délce a náročnosti studia a také uplatnění oborů na trhu práce. Poradenská činnost se zaměřuje na volbu povolání, změnu povolání (ÚP poskytuje rekvalifikační kurzy), poradenství pro mladistvé, pro občany se změněnou pracovní schopností, a nakonec poradenství pro specifické skupiny a specializované poradenství (lékařské, psychologické a sociologické). (Opatřilová in Opatřilová & Procházková, 2011)

U osob s mentálním postižením je důležitá včasná intervence. I co se týče profesního poradenství včasná intervence poskytuje dostatek času pro odborný průzkum a získání dovedností nezbytných pro profesní úspěch v preferovaném zaměstnání. Tento fakt může vést ke zvýšené spokojenosti s prací a podporovat trvalé zaměstnávání. (Wadsworth, Milson & Cocco, 2004)

Úkolem profesního poradenství u žáků se specifickými poruchami učení je doporučení vhodné profese. Problematika profesní orientace osob s SPU se v posledních letech rozvíjí, a i lidé s tímto handicapem mají více možností vzdělání. Volba střední školy nemusí být pro žáky s SPU jednoduchá. Je třeba vzít v úvahu úroveň schopností žáka, jeho zájmy a délku studia a také uplatnění na trhu práce. (Bartoňová in Friedmann 2011)

Procházková in Procházková & Sayoud Solárová (2014) spatřuje nedostatky v profesním poradenství pro žáky s postižením. Poukazuje na přetíženost výchovných poradců. Také upozorňuje, že je nedostatečné poradenství a podpora při vstupu na trh práce a zapracování na novém pracovišti. Pracovníci ÚP jsou informováni o trhu práce, volných pracovních místech, ale nemají patřičné znalosti, které se týkají osob s postižením (získaným, ale ani vrozeným).

Předprofesní příprava, profesní příprava, profesní orientace

Vzdělávací koncept v rámci RVP ZV se zaměřuje na praktické pracovní dovednosti a návyky. Vzdělávací oblast člověk a svět práce se zaměřuje na pracovní dovednosti a návyky. Tematický okruh Svět práce je učen pro žáky dvou nejvyšších ročníků základní školy. Při vzdělávání zdravotně postižených žáků dbáme na rozvoj jejich vnitřního potenciálu, směřujeme k celoživotnímu vzdělávání a k odpovídajícímu pracovnímu uplatnění. U žáků s tělesným postižením je velmi důležité rozvíjení reálného profesního cíle a také rozvíjení důležitých vlastností a dovedností potřebných k jeho dosažení. (Opatřilová in Opatřilová & Procházková, 2011)

Profesní příprava žáků s tělesným postižením je zařazována na základní škole. Pro tyto žáky je třeba hledat možnosti vzdělávání, které povedou k co největšímu stupni samostatnosti a nezávislosti. Tento přístup nesmí vést k jejich vyčlenění ze společnosti. Systém speciálního školství umožňuje těmto dětem navštěvovat střední školu. Výběr střední školy a pracovního uplatnění je pro každého z nás důležitým mezníkem. Při výběru pracovního uplatnění žáků s tělesným postižením musíme skloubit jejich fyzické i psychické možnosti a schopnosti, ale také předpoklady pro vykonávání povolání, a to jak na chráněném nebo volném trhu práce. Toto všechno by mělo vést k aktivní politice zaměstnanosti osob s postižením. Mezi faktory ovlivňující výběr povolání žáka s SVP patří identifikace a odstraňování bariér, sjednocení příležitostí pro všechny studenty. Dále určení vhodných postupů podpory studentů a překonání negativních důsledků financování žáků s postižením. Při volbě profesní dráhy je nutné posoudit vhodnost povolání vzhledem k druhu postižení, a jeho případnému progredujícímu průběhu. Dále je třeba vzít v úvahu osobnostní

faktory dítěte. Tyto všechny faktory musíme zohlednit při profesní přípravě. (Zámečnicková in Pipeková, 2010)

Po základní škole mohou děti se zrakovým postižením studovat běžnou střední školu, střední školu pro zrakově postižené anebo praktickou školu. Nabídka středních škol je pro studenty se zrakovým postižením poměrně široká, a i když školy nabízejí takové obory, které na trhu práce chybí, tak je jejich pracovní uplatnění problematičtější. Možné zlepšení by bylo v užší spolupráci mezi školou a zaměstnavateli. Poskytnutí studentům praxi přímo na pracovišti, kde by mohli v budoucnu pracovat. Cílem vzdělávání na středních školách a učilištích je příprava na budoucí povolání, ale také maximální rozvíjení kompetencí odborných, sociálních, občanských a personálních. Absolvent střední školy by měl být samostatný člověk, který si je vědom svého handicapu, ale i přesto se dokáže začlenit do společnosti a v případě potřeby ví, kam se obrátit. Pro zrakově postižené existuje možnost absolvovat rekvalifikační kurzy v Pobytovém rehabilitačním a rekvalifikačním středisku pro nevidomé Dědina o. p. s. Toto středisko sídlí v Praze a nabízí několik rekvalifikačních kurzů – masér, počítačové kurzy, košíkářská, tkalcovská a keramická výroba. Tyto kurzy se mění dle nabídek na trhu práce. Během pobytu probíhá sociální rehabilitace a výuka cizích jazyků. (Röderová in Pipeková, 2010)

Profesní orientace žáků s tělesným postižením je závislá na druhu jejich postižení. Profesní příprava prostupuje celým základním vzděláváním. V této době vytváříme předpoklady pro správnou volbu povolání, vyvážíme edukační podmínky pro zvládnutí požadavků zvoleného oboru. Tomuto předchází ucelená rehabilitace s cílem zlepšení zdravotního stavu. Dále musíme dbát na rozvoj volných vlastností, které umožní vytrvat na daném pracovním místě. (Vítková in Friedmann, 2011)

Žáci s lehkým mentálním postižením mohou navštěvovat odborná učiliště a dle Dosedly (2014) patří mezi nejoblíbenější obory tyto: kuchařské a cukrářské práce, zednické práce, malířské, lakýrnícké a natěračské práce, dále opravářské a květinářské práce.

Přechod mezi školou a zaměstnáním

Procházková in Pipeková (2010) píše, že cílem základního vzdělávání je připravit dítě na život ve společnosti, což zahrnuje volbu povolání. Proto jsou v RVP rozvíjeny kompetence pracovní a také ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce se žák seznámí s pracovními činnostmi a technologiemi. Na prvním stupni je tato vzdělávací oblast rozdělena na čtyři tematické okruhy – Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce a Příprava pokrmů. Na druhém stupni je těchto okruhů osm. Patří sem Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií a Svět práce. V základní škole speciální také rozvíjíme kompetenci pracovní, ta je však rozdělena do pěti oblastí: Sebeobsluha, Práce s drobným materiálem, Práce montážní a demontážní, Pěstitelské práce a Práce v domácnosti. Žáci s mentálním postižením mají ztížený vstup na trh práce z důvodu jejich znevýhodnění. Je proto nutné, aby byla profesní příprava zařazována ve vzdělávání a byl na ni kladen patřičný důraz, a aby bylo zařazeno téma nezaměstnanosti a změny zaměstnání.

Tranzitní program

Tranzitní program poskytuje podporu mladým lidem, kteří jsou na prahu dospělosti. Tato služba jim pomáhá při přechodu ze školy do zaměstnání. Jedná se o pomoc žákům speciálních škol, kteří jsou v posledních ročnících a v rámci tohoto programu jim je poskytnuta praxe na pracovišti, kam by mohli nastoupit do práce. I zde se využívá služeb pracovního asistenta. Cílem je zvýšit žakovu samostatnost a získání pracovních a sociálních dovedností. (Procházková in Procházková & Opatřilová 2011)

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se opíráme o školský zákon a vyhlášku č. 27/2016 O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Školy se při vzdělávání řídí rámcovými vzdělávacími programy. Každý typ školy má svůj

vzdělávací program. Žáci s mentálním nebo kombinovaným postižením mohou navštěvovat běžné i speciální školství, a to od mateřské školy až po střední školu. Na konci základní školy výchovní poradci a třídní učitelé poskytují dětem profesní poradenství, předprofesní a profesní přípravu. Pro žáky s mentálním postižením existuje tranzitní program, který jim pomáhá při přechodu ze školy do zaměstnání.

3. Charakteristika středního vzdělávání a možnosti pracovního uplatnění žáků se SVP

3.1. Charakteristika a specifika středního vzdělávání žáků se SVP

Charakteristika

„Střední vzdělávání je v současném pojetí chápáno jako společensko-kulturní reprodukční a inovační úkol, jehož úkolem je podílet se na vytvoření individuálních schopností v jednání, které se rozvinou do získání kvalifikace, plánování života, sociální orientace a vytvoření identity.“ (Bartoňová in Pipeková, Vítková & Bartoňová, 2014, s. 121)

Střední vzdělávání rozvíjí schopnosti, dovednosti a vědomosti získané na základní škole. Střední škola poskytuje obsahově širší vzdělávání a vytváří předpoklady pro plnohodnotný život, zahrnující výkon povolání nebo praktické činnosti. (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová & Vítková, 2013)

Obory na středních školách jsou podle Národního ústavu pro střední vzdělávání rozděleny do sedmi kategorií. Každá kategorie je označena písmenem. Obory C jsou praktické školy, obory J poskytují střední vzdělání bez maturity a bez výučního listu – Praktická škola dvouletá. Obory E jsou především pro žáky s mentálním postižením, jsou tříleté a absolvent získává výuční list. H obory jsou ukončeny výučním listem a absolvent může jít na L obor. L obory jsou nástavbová studia, která jsou zakončena maturitní zkouškou. Dále jsou M a P obory, M obory jsou zakončené maturitou a jsou čtyřleté, P obory jsou poskytují Vyšší odborné vzdělání na konzervatoři. (srov. Dosedla, 2014; Bartoňová in Pipeková, Vítková & Bartoňová, 2014)

Střední vzdělávání žáků se SVP se realizuje na praktické škole s jednoletou přípravou, praktické škole s dvouletou přípravou anebo na odborném učilišti. Také je možnost využít alternativního způsobu pracovní přípravy. Sem spadají například zácvikové kurzy. (Bartoňová, Bazalová & Pipeková, 2007)

Praktické školy

Praktické školy máme dvojího typu – praktickou školu s jednoletou přípravou a praktickou školu s dvouletou přípravou. Tento typ středních škol je určen pro absolventy základních anebo speciálních škol. Studenti si zde osvojují praktické dovednosti v oblasti ručních prací, přípravě pokrmů, chodu domácnosti a rodiny a prohloubení znalostí trivia. (Valenta, Michalík & Lečbych, 2012)

Praktické školy se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. Tyto programy schválilo MŠMT v roce 2010 a od 1. 9. 2012 se v těchto typech škol vzdělává. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Třída v praktické škole by měla být atraktivní. *„Efektivní uspořádání třídy v praktické škole zmírňuje hluk, podporuje relaxaci, kooperaci mezi žáky.“* (s. 245) V rámci praktického vyučování jsou kladeny zvláštní nároky na vybavení tříd pro výuku informačních a komunikačních technologií, odborných předmětů, dílen se speciálním vybavením, a také zázemí pro učitele s dostatečným vybavením. (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová & Vítková, 2013)

Praktická škola jednoletá – kategorie C

Praktická škola jednoletá je určena pro absolventy speciálních škol, převážně pro děti s autismem, těžkým mentálním postižením a více vadami. Na této škole je stěžejní příprava na praktický život a osvojení jednoduchých manuálních činností. (Bendová & Zikl 2012)

Obsah, formy a metody vzdělávání na praktické škole jednoleté jsou přizpůsobeny žákům s mentálním postižením. V praktické škole klademe důraz na vytvoření kladného vztahu k práci, rozvíjíme komunikační schopnosti a zdravý životní styl. (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová & Vítková, 2013)

Praktická škola jednoletá se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností a dosažení co největší míry samostatnosti a nezávislosti na péči. Poskytuje přípravu na zvládnutí jednoduchých činností a dovedností

využitelných v praktickém životě. Cílem vzdělávání je zlepšení kvality života studentů a příprava na práci na chráněném trhu práce. Ředitel školy může studentům vzdělávání prodloužit, a to nejdéle o dva školní roky. Vzdělání je ukončeno závěrečnou zkouškou, která se skládá z praktické i teoretické části. Absolvent získává vysvědčení o závěrečné zkoušce. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Učitelé v praktické škole respektují základní pedagogické zásady vzdělávání u osob s mentálním postižením. Především přiměřenost učiva, individuální přístup a názornost. Absolvent praktické školy jednoleté se může uplatnit při pomocných pracích pro oblast služeb a výroby, například ve zdravotnictví, sociálních službách, ve výrobě a v zemědělství, anebo na chráněných pracovištích. (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová & Vítková, 2013)

Praktická škola dvouletá – kategorie J

Praktická škola dvouletá je určena pro osoby se středně těžkým mentálním postižením a pro osoby s lehkým mentálním postižením, ale s přidruženou další vadou. Cílem vzdělávání je rozšíření všeobecného vzdělání a získání základních pracovních návyků. (Bendová & Zikl, 2012)

Praktická škola dvouletá je profesně nevyhraněný obor, vzdělávací proces je zaměřen na základní pracovní dovednosti a návyky použitelné v každodenním životě. (Dosedla, 2014)

Klasická délka vzdělávání je dva roky; ředitel školy může studentům vzdělávání prodloužit, a to nejdéle o dva školní roky. Škola je určena pro studenty, kteří ukončili povinnou školní docházku, ale nezískali základní vzdělání, pro absolventy speciálních škol. Na praktické škole dvouleté by se měly respektovat individuální zvláštnosti studentů. Vzdělání je ukončeno stejně jako na praktické škole jednoleté. Dokladem o získaném vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Studenti jsou připravováni na jednoduché pracovní činnosti anebo k pokračování v dalším vzdělávání. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Vzdělávání si klade za cíl rozšíření a prohloubení poznatků získaných na ZŠ, podněcuje žáky k tvořivému myšlení, samostatnému řešení problémů, rozvíjí jejich komunikaci. Vede žáky k odpovědnosti a pečlivému přístupu k práci. (Dosedla, 2014)

Učební obory

Učební obory jsou realizovány na středních odborných učilištích a odborných učilištích. Ty jsou určeny pro absolventy základních škol, plnící minimální vzdělávací výstupy. Tyto školy nabízejí širokou škálu oborů, z nichž si studenti mohou vybrat dle svých zájmů. Hlavním cílem vzdělávání na učebních oborech je příprava studentů na pracovní uplatnění. Co se týče teoretických znalostí, tak se zde doplňuje a prohlubuje učivo základní školy. Vzdělávání trvá dva nebo tři roky, podle typu učebního oboru. Absolventi těchto škol získávají výuční list. (Švarcová-Slabinová, 2011)

Odborná učiliště – kategorie E

Odborná učiliště jako hlavní typ školy pro žáky s lehkým mentálním postižením zakončují přípravu studentů ve dvou nebo tříletých oborech, ukončených závěrečnou zkouškou s vysvědčením nebo výučním listem. (Dosedla, 2014)

Hlavní důraz je zde kladen na získání praktických dovedností. Tyto praktické dovednosti vedou k profesnímu uplatnění. Výběr oboru je poměrně rozsáhlý a při výběru je třeba brát zřetel na individuální schopnosti a dovednosti žáků s postižením. (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová & Vítková, 2013)

Střední odborná učiliště – kategorie H

Žák s lehkým mentálním postižením se může za určitých podmínek vzdělávat i na středním odborném učilišti. Střední odborné učiliště bývá ukončeno výučním listem nebo maturitní zkouškou. RVP pro SOU navazuje na RVP ZV. (Dosedla, 2014)

Střední odborné školy

Střední odborné školy poskytují střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Připravují absolventa na další studium, a to na vyšší odborné škole nebo na vysoké škole. Příkladem vzdělávání žáků se SVP na SOŠ je Střední pedagogická škola pro sluchově postižené v Hradci Králové a Obchodní akademie a obchodní škola pro zrakově postižené v Praze. (Bartoňová in Pipeková, Vítková & Bartoňová, 2014)

Specifika ve vzdělávání žáků se SVP

Každý typ postižení potřebuje jinou podporu, a proto k osobám s postižením přistupujeme individuálně a snažíme se respektovat jejich individuální zvláštnosti.

Mentální postižení

Žáci s lehkým mentálním postižením mají možnost získat středoškolské vzdělání na odborných učilištích anebo v praktických školách s jednoletou i dvouletou přípravou. Požadavky odborných učilišť vycházejí z aktuálních potřeb trhu práce. Součástí každého RVP je kapitola, která se věnuje vzdělávání žáků se SVP. Vzdělávání ve středních školách probíhá formou skupinové i individuální integrace. Aby byla integrace úspěšná, je třeba erudovaných pedagogů i asistentů. U žáků s mentálním postižením a více vadami je možné prodloužit vzdělávací proces až o dva roky. (Bartoňová in Pipeková, Vítková & Bartoňová, 2014)

Mezi podmínky při vzdělávání žáků s mentálním postižením na střední škole patří nižší počet dětí ve třídě, podpora asistenta pedagoga a při vzdělávání v inkluzi IVP. Dalším doporučením je realizovat vzdělávání v různých formách a tyto formy různě střídat. Mezi formy vyučování patří projektové vyučování, volná práce, vyučování orientované na vztahy, volné prožívání a hra. U žáků s mentálním postižením se ukázalo jako vhodnější při zadávání úkolů využívání obrázků než psaného zadání, také je vhodné využívat informační technologie. Neměli bychom zanedbat vliv klimatu třídy. (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová, & Vítková, 2013)

Pro žáky s mentálním postižením je nutné zabezpečit respektování individuality a potřeb, využívání všech podpůrných opatření, uplatnění principu diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu, zohlednění druhu a míry postižení při hodnocení, úprava vzdělávacího programu, úprava výsledků vzdělávání tak, aby cíle byly splnitelné a pravidelnou změnu činností aktivních a pasivních. (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová & Vítková, 2013)

Tělesné postižení

Nejdůležitější podmínkou pro vzdělávání imobilních žáků je zajištění vhodného sezení. Tito žáci potřebují sedět pohodlně a využívat vhodné podpory k držení těla. Tato židle nebo vozík musí splňovat fyzické, funkční a terapeutické požadavky. Žák by měl mít možnost samostatně změnit polohu. (Vítková in Bartoňová, Pitnerová, & Vítková, 2013)

Vhodný přístup ke studentům na střední škole zahrnuje dostatek času na vypracování úkolu, častější změnu polohy, odpočinku a relaxace. U žáků si všímáme oblastí, ve kterých vynikají. Tyto poznatky jdou využít při přípravě na výuku, kde se každý žák bude moci projevit a dosáhnout pozitivního výsledku. Žák s tělesným postižením by se měl podílet na většině činností ve třídě, při těchto aktivitách zkouší nové sociální role a učí se řešit problémy. U studentů středních škol se předpokládá vysoká míra samostatnosti, tento požadavek je kladen i na studenty s tělesným postižením. Pokud některé činnosti nezvládá, využíváme pomoci spolužáků anebo osobního asistenta. Studenti potřebují spravedlivý i férový přístup učitele. Jakékoli úlevy mohou mít špatný vliv na klima a vztahy ve třídě. (Procházková in Bartoňová, Pitnerová & Vítková, 2013)

Dalším pomocníkem při vzdělávání tělesně postižených jsou informační technologie. Tyto technologie pomáhají žákům se zvýšením sebevědomí. Počítače pomáhají ve více oblastech, zejména v oblasti komunikace, edukace, mobility a socializace. (Vítková in Bartoňová, Pitnerová, & Vítková, 2013)

Zrakové postižení

Žáci a studenti se zrakovým postižením potřebují kompenzační pomůcky k úspěšnému absolvování střední, ale i základní školy. Mezi tyto pomůcky patří haptické učebnice, braillovský řádek a další optické, neoptické i elektronické pomůcky. Při výuce odborných předmětů dbáme na bezpečnost a využíváme kompenzačních smyslů (čich, chuť a především hmat). (Röderová in Bartoňová, Pitnerová, & Vítková, 2013)

Sluchové postižení

U vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením záleží na typu jejich postižení. Neslyšící studenti komunikující znakovým jazykem se

vzdělávají většinou ve školách pro sluchově postižené. Studenti komunikující verbálně častěji navštěvují běžnou střední školu. U nedoslýchavých žáků využíváme FM technologii nebo indukčních smyček. Možnosti středního vzdělávání sluchově postižených se zvětšují, mohou navštěvovat odborná učiliště, střední odborná učiliště a školy pro sluchově postižené. V poslední době se rozšířila i nabídka nástavbových oborů. Při vzdělávání žáků, kteří komunikují znakovým jazykem, je možnost využít tlumočníka. (Doležalová in Bartoňová, Pitnerová, & Vítková, 2013)

Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost nás může provázet celý život, některé typy NKS nás mohou potkat během života. Mezi nejčastější NKS u dospívajících a dospělých patří dyslálie, koktavost, breptavost, huhňavost, afázie, dysartie a poruchy hlasu. Dyslálií rozumíme poruchu výslovnosti některých hlásek nebo skupin hlásek. Koktavost bývá považována za nejnápadnější formu narušené komunikační schopnosti. Jde o poruchu plynulosti řeči. Při breptavosti dochází k narušení tempa řeči. Osoba s breptavostí mluví velmi nesrozumitelně, vynechává slabiky anebo je naopak zdvojuje. Afázie je získaná nemluvnost na základě úrazu nebo onemocnění mozku, dysartrií rozumíme poruchu artikulace řeči. Může jít o symptomatickou poruchu řeči u osob s mozkovou obrnou, která je vrozená, anebo o získanou poruchu během života. Mezi příčiny získané dysartrie řadíme onemocnění v prvních měsících života (horečnatá onemocnění, cévní onemocnění, encefalitida). V pozdějším věku mohou dysartrii způsobit cévní onemocnění, onemocnění mozku, nádor nebo degenerativní poškození centrálního nervového systému. (Bočková & Klenková in Bartoňová, Pitnerová & Vítková)

Žáci s narušenou komunikační schopností mívají narušené koverbální chování.¹ Učitel by neměl na toto chování upozorňovat ani se mu vysmívat. Měl by upozornit rodiče a poradit jim konzultaci s odborníkem. (Bočková & Klenková in Bartoňová, Pitnerová & Vítková)

¹ Koverbální chování = adekvátní nebo neadekvátní nonverbální chování (např. přiměřená či nepřiměřená gestikulace, mimika, motorika), provázející verbální komunikaci [online z: <https://www.infoz.cz/koverbalni-chovani/>]

Poruchy autistického spektra

Osoby s autismem mohou navštěvovat téměř všechny druhy středních škol. Záleží na jejich individuálních schopnostech. Předpokladem pro studium na běžné střední škole je určitá úroveň rozumových schopností, která jim umožní osvojení praktického i teoretického učiva. I zde je možnost využít pomoci asistenta pedagoga. Žáci s poruchami intelektu nejčastěji volí praktické školy. (Thorová, 2016)

„Pro zařazení žáků s PAS je měřítkem mentální úroveň žáka, projevy chování, způsob komunikace“ (s. 125). Dále je třeba zajistit strukturu prostředí, místa a času, a také vizualizaci a konkretizaci co největšího množství informací. (Bartoňová in Pipeková, Vítková & Bartoňová, 2014)

Specifické poruchy učení

Absolventi základních škol se specifickými poruchami učení se hlásí na různé typy škol. A to na střední odborná učiliště a také na střední odborné školy. Tito žáci nejsou výjimkou na gymnáziích. (Bartoňová in Friedmann, 2011)

Mezi nejčastější obtíže středoškoláků patří pomalejší tempo a nedostatky v písemném projevu. Problematické je i čtení, psaní, pravopis a rukopis, a také matematika. Výsledkem těchto obtíží je menší přísun informací a malá slovní zásoba. Studenti s SPU mívají obtíže se zrakovou a sluchovou percepcí. (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová, & Vítková, 2013)

3.2. Odborné činnosti na praktické škole

Praktická škola jednoletá

Odborné činnosti jsou stěžejní vzdělávací oblast na praktické škole. Cílem odborného vzdělávání je příprava žáka na smysluplný život. Vzdělávací oblast praktické činnosti zahrnuje vzdělávací okruhy rodinná výchova a práce v domácnosti. Další odborné zaměření si zvolí škola sama podle potřeb regionu a individuálních schopností žáka. (RVP PrŠ 1)

Rodinná výchova

Cíl rodinné výchovy je připravit žáka na samostatný život v rodině nebo chráněném bydlení. Pojetí rodinné výchovy spočívá v praktické aplikaci poznatků získaných v jiných předmětech. Rodinná výchova má komplexní charakter, který umožňuje zabývat se jednotlivými tématy z různých úhlů pohledu. (RVP PrŠ 1)

Práce v domácnosti

Cílem práce v domácnosti je osvojení základních dovedností, které žákovi umožní vykonávat jednoduché činnosti v domácnosti. Práce v domácnosti je zaměřena na získávání vědomostí a dovedností využitelné v praktickém životě. (RVP PrŠ 1)

Vzdělávací okruh práce v domácnosti vede žáky k získání pracovních dovedností a návyků, k osvojení pracovních postupů potřebných pro výkon pracovních činností a pro běžný život. Dále se žáci naučí používat jednoduché nástroje a přístroje. Učitelé praktických škol vytvářejí v žácích pozitivní přístup k práci, uplatňují zásady BOZP, při jednoduchých rukodělných činnostech. (RVP PrŠ 1)

Vzdělávací okruh práce v domácnosti je rozdělena do dvou oblastí: provoz a údržba domácnosti a příprava pokrmů. Učivo provozu a údržby domácnosti se týká základního zařízení a vybavení bytu, uspořádání věcí v domácnosti. Žák se učí o domácích i úklidových pracích a o organizaci práce. Učí se obsluhovat technické prostředky a spotřebiče, třídít odpad, prát a žehlit. V oblasti přípravy pokrmů si žáci vštěpují základní vybavení kuchyně, zásady stolování, zdravou výživu a stravovací režim. V praktické části předmětu chodí nakupovat, učí se skladovat potraviny a základní tepelné úpravy pokrmů, a to vše se zřetelem na hygienu a bezpečnost práce. (RVP PrŠ 1)

Praktická škola dvouletá

I v praktické škole dvouleté patří odborné činnosti mezi stěžejní vzdělávací oblast.

Rodinná výchova

Vzdělávací okruh rodinná výchova vede žáky k rodičovství a rodinnému životu. Rozvíjí fyzické i psychické předpoklady k založení rodiny, upevňuje znalosti a dovednosti potřebné pro fungování rodiny a partnerských vztahů, péči o domácnost, rodinné soužití a výchovu dětí. (RVP PrŠ2)

Výživa a příprava pokrmů

Cílem vzdělávacího okruhu je získání základních dovedností při přípravě pokrmů, správné skladování a zpracování potravin a správného stolování. Žáci se učí správným hygienickým návykům a bezpečnosti práce. (RVP PrŠ2)

Vzdělávací okruh výživa a příprava pokrmů vede žáky osvojení základních vědomostí z oblasti správné výživy a uplatňování těchto zásad při přípravě pokrmů, osvojení technologických postupů při přípravě pokrmů. Dále získání dovedností pro plánování činností spojených s hospodárným nakupováním, uchováváním a zpracováním potravin. Dodržování společenského chování při stolování, hygiena a bezpečnost práce jsou nedílnou součástí vzdělávání. Samozřejmostí je převedení všech získaných poznatků, schopností a vědomostí do praktického života. (RVP PrŠ2)

Učivo je rozčleněno do čtyř oblastí: bezpečnost práce, výživa člověka, potraviny a nápoje a technologie přípravy pokrmů. V oblasti bezpečnost práce se žáci učí správnou manipulaci se spotřebiči a kuchyňským zařízením, seznámí se se základním inventářem kuchyně, naučí se pečovat o pracoviště (úklid, čisticí a ochranné pomůcky), seznámí se s možnými úrazy v kuchyni a naučí se poskytovat první pomoc. Učitel dbá na dodržování hygieny při práci a učí žáky správně nakládat s odpady. V oblasti výživy člověka se žáci učí zásady správné výživy, sestavování jídelníčku, učí se o potravě a jejích složkách, o dietě a poruchách příjmu potravy. Třetí okruh se zabývá potravinami a nápoji. Jejich nákupem, skladováním a konzervací, vážením a odměřováním potravin a také druhy a dělením nápojů. Poslední okruh se zabývá praktickým vařením.

Přípravou a úpravou surovin, teplou a studenou kuchyní, pečením moučníků, přípravou nápojů a orientací v receptech. (RVP PrŠ2)

3.3. Možnosti pracovního uplatnění žáků se SVP

Pracovní uplatnění je jedním z klíčových cílů podpory osob se zdravotním postižením. Pokud osoba s postižením nemá možnost pracovního uplatnění, ztrácí motivaci k překonávání překážek a k dalšímu vzdělávání. (Vítková in Friedmann, 2011)

Pracovní uplatnění u osob s mentálním postižením vyžaduje takový druh práce, která nevyžaduje rychlé reakce a častou změnu pracovních operací. Osoby s mentálním postižením potřebují klidnou až stereotypní práci. (Pipeková in Friedmann, 2011)

Lidé s postižením mohou nalézt pracovní uplatnění na otevřeném i chráněném trhu práce. Pokud je jejich postižení hlubšího charakteru, mohou se uplatnit v sociálně terapeutických dílnách, ačkoli jde o sociální službu, a ne o pracovní místo. (Procházková in Procházková & Sayoud Solárová, 2014)

Procházková in Procházková, & Sayoud Solárová (2014) se také zaměřuje na možnosti pracovního uplatnění u různých skupin osob. Přístup k lidem s duševním onemocněním zahrnuje komplexnost, není možné se jen zaměřit na řešení problému; také na východiska a plánovat, jaké uplatnění tato osoba může v životě mít. Snažíme se prohlubovat jejich pracovní a sociální kompetence, zabraňujeme vzniku sociální izolace a v neposlední řadě posilujeme jejich sebevědomí. K tomuto jsou vhodné stacionáře nebo tréninkové kavárny. V tréninkové kavárně dochází k trénování a rozvoji pracovních dovedností, komunikaci, myšlení, pozornost, koordinace více činností naráz. V tréninkových kavárnách také může dojít ke zlepšení jejich zdravotního stavu tím, že vidí svou užitečnost, spokojené zákazníky a také se tímto mohou zlepšit vztahy v rodině. Osoby s Aspergerovým syndromem potřebují ve své práci spatřovat smysl a důležitost. I tyto lidé mají obtíže jako ostatní osoby s PAS, ale v možnostech pracovního uplatnění jim nahrává jejich dobrý nebo nadprůměrný intelekt, schopnost znát spoustu věcí z paměti, spolehlivost, zaměření na detail,

soustředěnost a schopnost nebo spíše nutnost dokončit zadaný úkol. Mezi vhodné práce pro tyto osoby patří rutinní práce, u kterých lze snadno strukturovat čas i prostor. U osob s tělesným postižením lze zajistit práci z domova. U této varianty odpadá doprava do práce a nutnost bezbariérovosti pracoviště, ale na druhou stranu se tělesně postižený zaměstnanec dostává do sociální izolace. U osob se získaným tělesným postižením záleží na druhu postižení; někdy lze se do práce vrátit někdy bohužel ne. V tomto případě ÚP nabízejí pracovní rehabilitaci a rekvalifikaci. Osoby s mentálním postižením se nejčastěji uplatní na chráněném trhu práce. Ale i oni mohou najít uplatnění na volném trhu práce, většinou v pomocných pracech manuálního charakteru. Lidé s mentálním postižením často pracují v kuchyních, na zahradách, v kancelářích apod.

Pracovní rehabilitace

Pracovní rehabilitace je činnost, zaměřená na získání a udržení zaměstnání, dále poskytuje poradenství a podporu. (Pipeková in Friedmann, 2011)

U osob s kombinovaným postižením se pracovní rehabilitace uplatňuje v tom, že jim umožňuje vést plnohodnotný a samostatný život. V případech, kdy není možné osoby s více vadami zaměstnat na volném nebo chráněném trhu práce, mohou nalézt pracovní uplatnění v rámci sociálních služeb. A to například v Sociálně terapeutických dílnách, denním nebo týdenním stacionáři anebo v Domovech pro osoby se zdravotním postižením. (Vítková in Friedmann, 2010)

Sociálně terapeutická dílna

Osoby, které mají takový handicap, který jim neumožňuje pracovní uplatnění na otevřeném ani chráněném trhu práce, mohou využívat služeb sociálně terapeutické dílny. Činnost této dílny je ukotvena v zákoně o sociálních službách. (z. č. 108/2006, § 67)

Posláním této služby je zabránit sociálnímu vyloučení klientů. V těchto dílnách nejde o výtěžnou činnost, ale spíše o sociální kontakt, nastolení režimu dne a smysluplné trávení volného času. (Procházková in Procházková & Sayoud Solárová, 2014)

Tato dílna si dává za cíl dlouhodobou a pravidelnou podporu, vedoucí ke zdokonalení pracovních návyků a dovedností prostřednictvím pracovní terapie. Hlavní náplní služby je pomoc při osobní hygieně, poskytnutí stravy a nácvik péče o vlastní osobu. (Procházková in Opatřilová & Procházková, 2011)

Chráněné dílny, chráněné pracovní místo

Chráněné pracovní dílny podléhají § 75 zákona č. 435/2004 Sb. Tento zákon byl v roce 2011 novelizován a zrušil pojem chráněné dílny. Tyto dílny však stále existují, jen se nově jmenují chráněné pracovní místo. (Procházková in Procházková & Sayoud Solárová, 2014)

Osoby pracující na chráněném trhu práce nejsou v pracovních-právním vztahu se zaměstnavatelem. (Lečbych, 2008)

Chráněná dílna je pracoviště, které je přizpůsobeno pro zaměstnávání osob s handicapem. V chráněné dílně musí být zaměstnáno minimálně 60 % těchto osob. Dílna musí být provozována nejméně dva roky od jejího zřízení, na chod této dílny přispívá pracovní úřad. Provozovatel chráněné dílny má dohodu s úřadem práce o provozu. V chráněných dílnách zaměstnanci postupují dle individuálních plánů. Chráněné dílny slouží k nácviku pracovních dovedností a práce v kolektivu. Probíhá zde pracovní rehabilitace, jejímž smyslem je pracovní zařazení osob s postižením na nechráněném pracovišti. (Pipeková, 2010)

Dílny dávají možnost lidem s mentálním postižením najít pracovní uplatnění. A také, jak bylo výše uvedeno, zde probíhá pracovní rehabilitace. Cílem dílen je aktivizace, náplň volného času a upevnění pracovních návyků, které mohou pomoci při přechodu z chráněného trhu práce na otevřený. Nevýhodou dílen je především izolace postižených osob od majoritní společnosti, ale na druhou stranu vytvářejí klidné prostředí, které tito lidé potřebují. (Lečbych, 2008)

Osoby pracující na chráněném trhu práce potřebují individuální přístup. Jsou rychleji unavitelní, potřebují více přestávek, nevydrží pracovat 8 hodin denně, častěji potřebují na WC, potřebují dodržet pravidelné stravování. (Procházková in Procházková & Sayoud Solárová, 2014)

Chráněné pracoviště může zahrnovat tyto služby: pomocné úklidové práce, pomocné práce při údržbě a úpravách veřejných prostranství (například zametání, hrabání listí, sekání trávy nebo úklid sněhu), pomocné práce ve stravovacím zařízení, pomocné práce v prádelně, v zahradnictví, v sadech, ruční zpracování keramiky, zpracování textilu atd. (Vítková in Friedmann, 2011)

Mezi nejčastější činnosti chráněné dílny patří výroba palet, povrchová úprava nábytku, výroba keramiky, balení a lepení štítků na balíčky. Dále úklidové práce, údržba trávníku, řezání hader a malování. Také zde mohou loupat hrách, krmit kuřata a stavět krmítka pro ptáky. (Walls, Haugh & Crist, 1982)

Podporované zaměstnávání

Podporované zaměstnávání vzniklo v USA v 70. letech minulého století. Bylo koncipováno jako několik po sobě jdoucích chráněných zaměstnání s cílem uplatnění na volném trhu práce. Časem se to však ukázalo jako slepá ulička. Tak vznikl koncept, který známe dodnes. (Lečbych, 2008)

Tuto službu využívají převážně osoby se sníženou schopností získat a udržet si zaměstnání a všichni, kteří z důvodu snížení těchto schopností, potřebují individuální pomoc za účelem získání zaměstnání. (Procházková in Opatřilová & Procházková, 2011)

Tento druh zaměstnávání lidí s handicapem, umožňuje placené zaměstnání v běžném pracovním prostředí. Jejich schopnosti ale vyžadují individuální a dlouhodobou podporu poskytovanou před nástupem do práce, i poté. Smysl podporovaného zaměstnávání tkví v tom, že se snažíme vyrovnat možnosti pro osoby s postižením. Tato služba je orientována na konkrétního zaměstnance a konkrétní pracovní místo. Služba se snaží nejen místo získat, ale také ho udržet. Tato služba funguje pro zaměstnance dva roky, po zvážení individuálních potřeb zaměstnance lze prodloužit. Trénink pracovních dovedností probíhá přímo na budoucím pracovišti a budoucí zaměstnanec se učí přímo ty úkoly, které po něm zaměstnavatel bude vyžadovat. Služba zahrnuje nejen pracovní asistenci, ale také pomoc při jednání s úřady, poradenství, konzultace a doprovázení. Podpora náleží i zaměstnavatelům, při administrativě spojené s přijetím uchazeče, s úpravou pracovního místa a pracovní náplně, s motivací a s přijetím tohoto

uchazeče do pracovního kolektivu. Povinnost přijmout osobu se zdravotním postižením mají zaměstnavatelé s více jak 25 zaměstnanci. (Pipeková, 2010)

Význam podporovaného zaměstnání je velký. Dává lidem s handicapem možnost získat zaměstnání v konkurenčním prostředí, dostávají možnost navázat vztahy se zdravými lidmi a umožňuje těmto lidem získat sociální a interpersonální dovednosti. (Lečbych, 2008)

Zaměstnávání osob s lehkým mentálním postižením

Lidé s LMP mohou pracovat jak v chráněném prostředí, tak v podporovaném zaměstnávání. Co se týče úrovně spokojenosti a sebeúcty jsou spokojenější v podporovaném zaměstnávání. Dospělí s LMP, kteří bydlí v podporovaném bydlení a pracují v podporovaném zaměstnání mají vyšší sebeúctu a větší možnost se zapojit do života široké veřejnosti. V práci se potkávají s více lidmi, mohou se zapojit do většího množství činností a mají větší kontrolu nad svým životem. Ti, co žijí doma a pracují v chráněné dílně mohou upadnout do stereotypu (stejná práce, stejní kolegové a stejní zaměstnanci dílny). Toto může podpořit jejich závislost na ostatních lidech. Ale nemůžeme dílny jen zatracovat. Dílna může sloužit jako příprava na konkurenci schopné zaměstnání. Lidé s LMP se zde mohou učit specifické úkony, které jim pomohou zvládnout vykonávat běžné zaměstnání. (Griffin, Rosenberg, Cheyney, & Greenberg 1996)

Nezaměstnanost osob se zdravotním postižením

Pagan-Rodriguez (2013) uvádí počet osob se zdravotním postižením v EU (80 milionů). Lidé se zdravotním postižením nejsou dostatečně zastoupeni v pracovní síle – téměř polovina je ekonomicky neaktivních. Tito lidé mají obtíže s hledáním a udržením zaměstnání, což je pro ně velmi stresující.

Hlavním faktorem nezaměstnanosti osob se zdravotním postižením je jejich nedostatečná kvalifikace a vzdělání. Pro osoby se získaným postižením (pourazový stav) chybí propracovaný systém návratu do zaměstnání a běžného života. Tito občané nejsou dostatečně informováni o tom, kam se mohou v tomto případě obrátit a kde hledat informace o možnostech zaměstnání. Čím déle jsou tito lidé doma, tím více se ztrácí jejich motivace k hledání nového zaměstnání. (Zámečnicková in Pipeková 2010)

Pro některé osoby je obtížné si práci najít, pro jiné udržet. Specifickou skupinu tvoří lidé se získaným postižením, kteří jsou konfrontováni s naprosto novou životní situací. (Procházková in Procházková & Sayoud Solárová, 2014)

V Itálii proběhl výzkum ohledně přístupů k zaměstnávání osob se zdravotním postižením. Stejně jako u nás mají tito lidé problém najít zaměstnání. Italské firmy mají povinnosti zaměstnávat osoby se zdravotním postižením, mají dokonce kvóty na přijetí OZP do každé firmy, dle počtu zaměstnanců. Všechny firmy dostávají úlevy a prostředky k přizpůsobení pracoviště pro handicapované, ale i přesto mají sklony tento zákon nedodržovat. (Addabbo & Sarti, 2016)

Význam práce pro osoby s postižením

Práce má pro osoby s postižením, stejně jako pro osoby zdravé, velký význam. Přispívá k sebeurčení, zlepšení kvality života, zajišťuje existenci člověka. Osoba s postižením získává určitou míru nezávislosti, větší zodpovědnost a rozšiřuje si duševní horizont. Dále s prací náš život získává strukturu – a to jak časovou, tak prostorovou. Práce nás rozvíjí v oblasti komunikační, v překonávání překážek a posiluje naše sebevědomí. Dále nám práce dává příležitost k sociálnímu kontaktu mimo naši rodinu. (Procházková in Pipeková, 2010)

Opatřilová in Opatřilová & Procházková (2011) dodává, že práce nám dává existenční a materiální význam, rozvojový a tvořivý, dále kooperační a socializační význam. Práce rozvíjí naši estetickou a tvořivou složku a také při ní může dojít k relaxaci.

Pro osoby s postižením placená práce může získat ještě další rozměr, a to, že se z člověka pobírajícího sociální dávky, stává člověk výdělečně činný, přispívající do státní pokladny. Pokud chce být postižený člověk takto nezávislý, musí přebrat odpovědnost za své činy, za svou práci a za vydělané peníze. (Procházková in Procházková & Sayoud Solárová, 2014)

Je prokázáno, že vstup do placeného zaměstnání může zlepšit zdraví a prospět léčbě psychiatrické diagnózy. (Van Rijn, Carlier, Schwing & Burdorf, 2016)

Lečbych (2008) se k tomuto vyjadřuje: „...*práce přispívá k budování pocitu vlastní hodnoty, sebevědomí... zaměstnání je klíčovým faktorem spojeným s nezávislostí a zařazením člověka do společnosti.*“ (s. 72)

Překážky při začleňování handicapovaných na trh práce

K překážkám ke vstupu na trh práce patří zejména nedostatečná kvalifikace postižených, nedostatek pracovních kompetencí, předsudky ze strany zaměstnavatelů a potenciálních kolegů, nedostatek informací a málo podpůrných a asistenčních služeb. Osoby s postižením jsou znevýhodněny dvakrát. Primárně svým zdravotním stavem a společenským náhledem na postižení a sekundárně v obvyklých sociálních dovednostech a kompetencích (nízké sebehodnocení, neschopnost efektivní komunikace a selhávání ve vypjatých situacích). (Procházková in Pipeková 2010)

Co se týče předsudků, nemusí o ně jít pouze ze strany zaměstnavatelů. Procházková in Procházková & Sayoud Solárová, (2014) tvrdí, že i postižení mohou předpokládat, že vzhledem k jejich postižení je potenciální zaměstnavatel nebude chtít zaměstnat, nenacházejí motivaci k hledání zaměstnání, učení se novým věcem i k práci na sobě samém.

Další překážkou může být nepřipravenost zaměstnavatelů přijmout osoby s postižením, nepřipravenost společnosti na komunikaci a setkávání se s osobami s postižením. U osob se sluchovým postižením se setkáváme s bariérou komunikační, a to zejména v nemožnosti telefonovat, neochotě komunikovat, a hlavně ve verbální komunikaci. Neslyšící mají ztížený přístup k informacím, mohou jim dělat obtíže složité věty. U zrakově postižených osob se setkáváme s těmito bariérami: ztížený kontakt s okolím, nemožnost oslovit kolemjdoucího, nejistota, zda oslovují ženu, muže, studenta či seniora, a tudíž nevědí, zda je vhodné tykat nebo vykat. Vzhledem ke svému handicapu nevědí, jak daleko stojí od osoby, se kterou mluví, kolik je osob v místnosti atd. (Procházková in Opatřilová & Procházková 2011)

Bezbariérovost pracoviště je pro osoby s tělesným postižením nezbytná. I v tomto případě narážíme na předsudky ze stran zaměstnavatele, kdy si chybně spojují tělesné postižení s postižením kognitivních funkcí. (Procházková in Procházková & Sayoud Solárová, 2014)

Z tohoto vyplývá, že bychom se neměli zaměřit jen na oblast vzdělání postižených, ale také zlepšit informovanost, vytvořit povědomí o problematice a vytváření vhodných podmínek a u potencionálních zaměstnavatelů vzbudit pozitivní přístup k postiženým. Týká se to i široké veřejnosti. (Procházková in Opatřilová & Procházková 2011)

Absolventi základních škol – běžných i speciálních – se často hlásí na střední školy. Pro žáky se sníženým intelektem jsou nejvhodnější praktické školy (jednoletá a dvouletá), odborné učiliště a střední odborné učiliště. Vzdělávání žáků se SVP má několik specifik. Nejdůležitějšími jsou menší počet žáků ve třídě a individuální přístup. V praktické škole existuje vzdělávací oblast odborné činnosti. Tato oblast zahrnuje rodinnou výchovu a vaření (práce v domácnosti; výživa a příprava pokrmů). Důležitým životním milníkem je přechod ze školy do zaměstnání. Pro osoby se speciálními potřebami je to obzvláště důležité, protože práce nás všechny utváří a podporuje naši samostatnost.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Vaření a příprava pokrmů

4.1. Cíl a metodologie diplomové práce

Cíl práce

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvoření metodických postupů pro samostatné vaření studentů praktických škol. Dílčí cílem pak samotné ověření těchto postupů studenty praktické školy.

Na základě těchto cílů byly zformulovány tyto výzkumné otázky (VO).

VO 1: Jsou studenti praktických škol schopni samostatně vařit?

VO 2: Jakou podporu musíme studentům dát, aby si zvládli uvařit?

VO 3: Dojde mezi studenty ke zlepšení jejich schopností, když budou daný pokrm připravovat vícekrát?

Metodologie výzkumu

Ke zjištění cíle výzkumného problému byl zvolen kvalitativní výzkum. V kvalitativním výzkumu jde především o konkrétní případ, který se snažíme zkoumat dopodrobna s využitím holistického přístupu. (Gavora, 2010) V kvalitativním výzkumu jdeme za člověkem nebo malou skupinou, kterou zkoumáme. (Maňák & Švec, 2004) „*Hlavním rysem kvalitativního výzkumu je mimo jiné dlouhodobost a (anebo) intenzivnost. Pozorovatel zaznamenává skoro všechno, co se v daném prostředí odehraje.*“ (Švec, 2009, s. 63)

Hlavní výzkumnou metodou bylo pozorování. Dílčími metodami byly kazuistiky studentů, analýza produktů činnosti a polostrukturovaný rozhovor.

Předmětem **pozorování** jsou osoby a prostředí, ve kterém se pozorování uskutečňuje. Jsou dva typy pozorování, a to strukturované a nestrukturované. Při nestrukturovaném pozorování se nepoužívají žádné škály nebo pozorovací systémy. Výzkumník si zapisuje, co právě vidí. Jsou tři typy nestrukturovaného pozorování – terénní zápisky, vzorce událostí a participační pozorování. Při prvních dvou je pozorovatel nezúčastněný, při posledním se účastní dané činnosti. U strukturovaného pozorování má pozorovatel předem určené kategorie, podle kterých pozoruje daný jev. Jsou dva typy strukturovaného

pozorování, a to inventář a pozorovací systém. Inventář je seznam prvků a pozorovatel zaznamenává, zda byly tyto prvky přítomné nebo ne. Pozorovací systémy obsahují kategorie pozorovaných jevů. (Gavora, 1996)

Kazuistika je případová studie, kde výzkumník získává informace o člověku. Skládá se z rodinné a osobní anamnézy, diagnózy, prognózy a diagnostických dokumentací. Jsou různé druhy kazuistik. Historická obsahuje všechny osobní údaje člověka, které jsou chronologicky řazené. Komplexní kazuistika dává veškeré fragmenty do souvislosti. (Švec, 2009)

Analýza produktů činnosti. Produkty, které můžeme analyzovat, řadíme do tří skupin – vizuální, písemné a hmotné. Vizuální produkty jsou kresby, fotografie či videonahrávky. Písemné produkty jsou různé: úřední listiny, texty a sešity žáků nebo různé dokumenty, co píše učitelé. Mezi hmotné produkty řadíme například vzpomínkové předměty nebo oblečení. (Gavora, 2010)

„Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor ... za hlavní dva typy hloubkového rozhovoru můžeme označit polostrukturovaný rozhovor (vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek) a nestrukturovaný rozhovor.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 159-160) Pelikán (2004) k těmto dvěma přidává ještě strukturovaný rozhovor. Strukturovaný rozhovor má předem dané otázky i pořadí, v jakém jsou otázky pokládány. Zato nestrukturovaný rozhovor popisuje jako běžnou lidskou komunikaci a polostrukturovaný rozhovor jako prostředek k uvolnění atmosféry.

4.2. Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného souboru

Výzkumné šetření probíhalo v Praktické škole dvouleté na severu Moravy. Výzkumný vzorek tvoří šest studentů praktické školy dvouleté. Jejich věkové rozmezí je 19–25 let.

Charakteristika prostředí

Výzkumné šetření probíhalo v SŠ, ZŠ a MŠ zřízené podle §16 ods. 9 školského zákona. Škola se nachází na kopci v historickém jádru města. Kolem školy je malá okrasná zahrada, kam žáci a studenti mohou chodit v rámci vyučování. V malém altánu může probíhat vyučování. V této budově se nachází

pouze základní škola a dvě třídy praktické školy. Škola má nedaleko odloučené pracoviště. Zde se nachází mateřská škola (v rámci MŠ je zřízena přípravná třída) a základní škola pro žáky s PAS. Dále je zde školní družina, internát a školní jídelna. Kolem budovy je zahrada, na které jsou kromě různých prolézaček také záhonky. Jeden záhonek udržuje MŠ, druhý internát, o třetí se stará praktická škola.

Škola je historickou budovou, takže zvenčí vůbec nevypadá jako škola. Jediné, co ji prozrazuje, je výzdoba na oknech. Třídy jsou technicky vybaveny interaktivní tabulí, dataprojektorem a notebookem. Třídy i chodby zdobí výtvarné práce žáků a studentů. Ve škole se nachází tělocvična, pracovní a výtvarná dílna. K vybavení patří relaxační místnost, učebna pro hudební výchovu, počítačová učebna a v neposlední řadě cvičná kuchyňka s jídelnou, kde jsem prováděla výzkum. Kuchyň je přiměřeně vybavená. Skříňky a zásuvky jsou opatřeny fotografiemi. Na fotografiích je vyfocen obsah zásuvky nebo skříňky. Tohle opatření pomáhá dětem s orientací v kuchyni. V kuchyňce máme skříňku s potravinami a také vyhrazené místo v lednici.

Studenti jsou vzděláváni podle RVP pro praktickou školu jednoletou a dvouletou.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum se týkal jedné třídy praktické školy. V této třídě je 8 žáků, kteří jsou převážně mentálně postižení. Ve třídě jsou studenti, kteří navštěvují praktickou školu jednoletou (dvě dívky) a dvouletou. Výzkumu se účastnilo šest studentů, pět chlapců a jedna dívka. Všichni navštěvují praktickou školu dvouletou. Dva hoši navštěvují druhý ročník, a proto vařili složitější pokrmy (polévku a špagety). Ostatní jsou v prvním ročníku, připravovali jednodušší pokrmy (limonáda, dezert, obložený chleba a pomazánka).

Tyto žáky jsem si vybrala, protože jsem v jejich třídě asistent. Máme mezi sebou navázan vztah, bylo pro mě tedy lepší dělat výzkum v této třídě. Už jsem zhruba věděla co čekat a jak se nachystat na vaření. Také pro studenty to bylo lepší, protože věděli, co ode mě čekat. Tito žáci v hodinách vaření většinou pečou buchty nebo chystají různé sladké pokrmy. I z tohoto důvodu jsem zařadila spíše slané věci a polévku. Studentky z praktické školy jednoleté jsem

do výzkumu nezařadila, protože jsou ve škole nové a nechtěla jsem je stresovat další novou věcí.

Na začátku školního roku jsem byla přítomna na třídních schůzkách, kde jsem rodičům vysvětlila vše potřebné k mému výzkumu. Sdělila jsem jim, že jejich děti budou pod mým vedením vařit pokrm, podle mnou vytvořených receptů. Informovala jsem je, že je budu fotit, ale tak, že budou vidět pouze jejich ruce a na konci s nimi bude proveden krátký polostrukturovaný rozhovor. Také byli informováni o tom, že vaření budu financovat já. Dále jsem je informovala, že osobní údaje nebudou zneužity a ani poskytnuty třetí osobě. Všichni zákonní zástupci souhlasili a podepsali mi informovaný souhlas.

Výzkum probíhal v říjnu 2019 a v lednu 2020. Každý student připravoval jeden pokrm a ten připravoval dvakrát. Poprvé připravovali jídlo pro celou třídu a podruhé už jenom pro sebe. Na konci září si studenti vylosovali jeden pokrm, ze dvou kategorií obtížnosti. Při samotném šetření jsem dbala na to, aby byli co nejvíce samostatní. Jelikož si recepty losovali, tak jsem nemohla respektovat jejich individuální potřeby.

V této třídě pracuji již čtvrtým rokem jako asistent pedagoga. Spolu s třídní učitelkou se snažíme studenty vést k co největší samostatnosti a účelné komunikaci. To realizujeme tím že když vidíme, že má někdo nějaký problém, čekáme, jak ho bude řešit, a to i v případě, že víme, že danou činnost nezvládne. Studenti v této oblasti udělali velký pokrok a až na výjimky se naučili říkat si o pomoc (dojít za učitelem, vyjádřit svůj problém, a nakonec se podílet na jeho řešení). Toto jsem po nich vyžadovala i při vaření.

Americká limonáda.

Americkou limonádu připravoval chlapec, který má 20 let. Má diagnostikované středně těžké mentální postižení. V listopadu prodělal epileptický záchvat. Žije v úplné rodině. Matka pracuje jako uklízečka a otec má invalidní důchod. Chlapec má mladší sestru, která má poruchu autistického spektra. Chlapec je komunikativní, zvědavý. Neustále mluví a ptá se na různé věci. Je velmi aktivní a rád pomáhá učitelům i spolužákům. Chlapec bývá velmi nervózní a je na něm vidět že má velký strach z chyby. Má rád hasiče, policisty

a záchranáře. Rád organizuje hry se záchrannými složkami, do kterých zapojí téměř celou třídu.

Obložený chleba

Chlebiček připravovala dívka, 23 let, má diagnostikované středně těžké mentální postižení a další přidružené vady. Je epileptička a má diagnostikovaný selektivní mutismus. Žije v neúplné rodině. Otec od rodiny odešel; dříve ho dívka navštěvovala, ale v současné době již odmítá, a tak otce navštěvují jen její sourozenci. Starší bratr a mladší sestra. Oba jsou zdraví. Matka je nezaměstnaná a bratr začal v létě pracovat. Dívka si vybírá osoby, se kterými komunikuje a se kterými ne. Ráda se směje, je veselá, ale dokáže se i rozzlobit a potom s osobou, která ji rozzlobila, nemluví. Když je rozzlobená, odmítá pracovat. Do her se spolužáky se aktivně nezapojuje, ráda je pozoruje. Dívka má ráda různé zpěváky a herce, například Karla Gotta nebo Michala Davida.

Šlehačkový dezert

Dezert chystal chlapec, který má 25 let. Je středně těžce mentálně postižený. Má epilepsii a také lehkou vadu zraku. Dlouhou dobu odmítal brýle, avšak před dvěma lety se situace vyhrotila a chlapec brýle přijal. Nyní si jechválí a je rád, že je má. Chlapec má dva starší nevlastní sourozence, bratra a sestru. Oba se osamostatnili a mají své vlastní rodiny. Vlastního otce nikdy nepoznal, protože krátce po jeho narození od rodiny odešel. Bydlí s matkou a s babičkou. Matka je nezaměstnaná. Chlapec je v kolektivu oblíbený a rád se zapojí do hry s ostatními spolužáky. Nikdy hru neinicuje. Má rád rychlá auta a sbírá jejich modely.

Špagety s rajčatovou omáčkou

Špagety vařil chlapec, který je na naší škole posledním rokem. Má 23 let, diagnóza je lehké mentální postižení, epilepsie a negativismus. Je z rozvedené rodiny. Matka pracuje na benzinové stanici a otec je řidič kamionu. Bydlí u své matky, když je otec v ČR, bydlí u něj. Má staršího bratra, který je zdravý a bydlí sám. Chlapec má rád medvědy a kamiony. Neustále vrčí, bručí a stěžuje si. Velmi často má špatnou náladu, a když má radost, je to jen chvilkový záblesk, vzápětí upadá opět do negativismu. Chlapec je velmi zapomnětlivý a je třeba,

aby byl pod neustálým dohledem. Rád se dívá na animované filmy se zvířaty (Tajný život mazlíčků, Zpívej, Za plotem) a na různé seriály (Simpsonovi, Futurama, Top Gear).

Šunková pomazánka

Pomazánku připravoval devatenáctiletý chlapec. Má lehké mentální postižení a vadu zraku, která je korigována brýlemi. Žije v neúplné rodině. Oba rodiče žijí ve stejném městě, takže na víkendy bývá u obou rodičů. Většinou jeden den je s matkou, druhý s otcem. Přes týden bydlí na internátě. Matka a otec mají velmi rozdílný názor na výchovu chlapce. Chlapec má staršího bratra, ke kterému vzhlíží. Matka pracuje v pečovatelském domě jako ekonomka, otec pracuje v muzeu a má hudební kapelu. Chlapec na sebe velmi rád upozorňuje, ale bohužel negativním způsobem. Ať už to jsou výstřelky v chování (polití hlavy lepidlem, odhalování se) nebo neustálé se dotazování na jednu a tutéž věc s cílem nazlobit druhou osobu. Má velmi rád, když se někdo zlobí nebo zvyšuje hlas a nezáleží mu na tom, na koho se dotyčný zlobí. Do her s ostatními se zapojuje, ale někdy ho ostatní děti nechtějí zapojit, protože je zlobí svým chováním.

Zeleninová polévka

Polévku vařil chlapec, který má 20 let. Má Aspergerův syndrom s lehkým mentálním postižením. Má lehkou vadu zraku, která je upravena brýlemi. Chlapec žije v úplné rodině, má starší sestru, která se osamostatnila a s rodinou nebydlí. Často je chlapci po sestře smutno. Otec pracoval jako malíř, matka pracuje jako dělnice ve fabrice. Chlapec má velmi rád superhrdiny. Rád sleduje na filmy, čte o nich knihy a s matkou tvoří jejich kostýmy. Kromě toho rád vyrábí různé věci z kartonu, maluje a má rád zvířata. Ve třídě máme křečka, o kterého se stará a bere si ho domů na prázdniny. Dříve často chyběl, ale od doby, co máme křečky, chodí pravidelně do školy.

4.3. Průběh tvorby kuchařky a její ověření studenty Praktické školy

Prvním úkolem bylo zamyslet se, jak bude kuchařka vypadat, a hlavně jaké recepty bude obsahovat. Mým konceptem bylo, aby se zvládli o sebe postarat, a tak jsem vymyslela jídelníček na jeden den, který obsahuje 6 receptů. Takže jeden recept pro každého studenta. Kuchařka obsahuje snídani (šunková pomazánka), oběd (zeleninová polévka a špagety s rajčatovou omáčkou) a večeři (obložený chleba). Dále obsahuje nápoj (americká limonáda) a moučník (šlehačkový dezert).

Kuchařku jsem připravovala v letních měsících doma. Uvařila jsem doma všechny tyto recepty a krok po kroku vyfotila. V průběhu září jsem tyto fotografie dala do Wordu a opatřila je krátkým popiskem. Následně jsem jednotlivé recepty vytiskla, aby byly připravené pro studenty.

Na konci září si studenti vylosovali recept, který budou připravovat. V průběhu měsíce října 2019 jsme vařili. Vaření nemělo předem daný řád, odehrávalo se po naší vzájemné dohodě v hodinách jejich třídní učitelky. Následně se o tom dozvěděli studenti. Stejně to probíhalo i v lednu 2020. V říjnu vařili pro celou třídu včetně učitelek a v lednu jen pro sebe.

Jelikož jsem s těmito studenty čtvrtým rokem, vím, jak probíhají standartní hodiny vaření. Většinou paní učitelka zadala úkol, a když neřekla, kdo konkrétně co má udělat, tak se žáci akorát koukali na sebe a všichni čekali, kdo to udělá. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že každý bude vařit sám a tím jsem mohla ověřit jejich samostatnost.

Po příchodu do kuchyňky, všichni dostali instrukci, že suroviny jsou v kuchyňce uloženy tak, jak je míváme, ve vyhrazené skříňce a vyhrazeném místě v lednici. Pokud něco kupujeme, suroviny najdou v tašce a vědí, že se do ní mohou podívat a vytáhnout z ní, co potřebují. Ale teď nic v tašce nebyvalo, protože jsem přišla do kuchyňky dříve a všechny suroviny jsem uložila na místo. Také jsem je informovala o tom, že je to jejich samostatná práce, takže jim nebudu radit ani s ničím pomáhat, ale když něco nebudou vědět nebo jim

nepůjde něco otevřít, tak se nemají bát se zeptat. Potom jsem jim dala recept a čekala co se bude dít.

Pozorování

Prováděla jsem nestrukturované pozorování, u kterého jsem si dělala stručné poznámky, které jsem po skončení pozorování přepsala do počítače. Do jejich práce jsem nijak nezasahovala. Zasáhla jsem pouze v krajních případech, kdy jsem měla strach o jejich bezpečnost, když docházelo k nedodržení hygienických návyků nebo když mě poprosili o pomoc.

Americká limonáda chystal chlapec, 20 let, 9. 10. 2019

Zmateně chodí po kuchyni, panikaří. Je na něm vidět nervozita. Snažím se ho uklidnit. Zapomněl si umýt ruce. Domluvili jsme se, že limonádu připraví pro celou třídu. Zapomněl si nachystat sklenice. Připomněla jsem mu je. Na počet žáků i učitelek si vzpomněl sám. (Žáky a učitelky jsme počítali už ve třídě.) Mezi sklenicemi ve skříni byl i panák, kterým měl odměřovat porce sirupu a džusu. Když přepočítával sklenice, tak chtěl někomu ze spolužáků připravit limonádu do panáku. Při vytahování sklenic ze skříně sahal do sklenic, připomněla jsem mu, že to není hygienické.

Začal obírat jahody. Sundával lístečky, i když v receptu bylo napřed jahody umýt a potom je otrhat. Mezi jahodami byla jedna plesnivá, vyhodil ji. Neustále mluví. Jeho povídání nesouvisí s vařením. Protože chystá limonádu pro celou třídu, tak jsem mu na začátku řekla, že spotřebujeme všechny jahody. Během chystání jahod jsem mu musela připomenout, že je má připravit všechny. Povídá o tom, co bylo ve včerejší „Ordinaci“ a zda jsem se taky dívala. Některé jahody jsou otlačené, ty taky vyhazuje. Vysvětlila jsem mu, že jsou v pořádku, jenom nejsou tak hezké. Když je šel umýt, tak si nevzal všechny jahody ke dřezu. Umyl tři, vrátil se. Donesl si další tři. Tímto stylem umyl všechny jahody. V receptu jsem měla hezké jahody, které nebyly potřeba okrajovat, takže jsem mu vysvětlila, jak se to dělá a na jedné jahodě jsem mu to předvedla. Okrajování jahod mu docela jde. Udělala jsem chybu a nezarezovala jsem si kuchyň, takže bohužel přišly vařit jiné děti. On to vzal celkem v pohodě, ale s postupem času na něm bylo vidět, že mu to moc nevyhovuje a necítí se v pohodě. I z toho

důvodu jsem mu více pomáhala, než kdybychom nebyli vyrušeni. Šli jsme vařit do jiné místnosti. Mluví o své rodině, ale pokračuje v práci. Krájení jahod z receptu nepochopil. Já je krájela na čtvrtiny, on jen na poloviny. Vysvětlila jsem mu, jak se to krájí správně a u několika jahod jsem ho slovně vedla. Asi po čtyřech jahodách pochopil, co chci. Při dávání jahod do sklenic jsem mu říkala, do které sklenice má kolik jahod dát. Zezačátku to dělal špatně, tak jsem se rozhodla, že ho budu vést, aby měli všichni stejný počet jahod. Stále chytá dovnitř sklenic. Měli jsme menší sklenice než já v receptu, takže jsem mu upravila množství sirupu a džusu. Do jednoho panáku nalil hodně sirupu. Nalévání a vylévání mu docela jde. Sem tam něco vylil. Na to reagoval tak, že se označil za nešiku a že to potom utře. Utřel. Při dolévání minerálkou ho překvapilo, že začala hodně pěnit a přeteklo mu to.

Americká limonáda, chystal chlapec 20 let, 13. 1.2020

Jako první si šel hned umýt ruce a vzal si zástěru. Zástěru si neumí zavázat sám, požádal o pomoc. Všechny suroviny i náčiní našel rychle a bez problému. Jen jsem mu vytkla nošení sklenic. Je vidět, že má špatný návyk.

Vaničku s jahodami zvládl v pohodě rozdělat. Listy otrhává u všech jahod a hází je rovnou do koše. Otrhanou jahodu dává na linku a až má všechny listy otrhané, dává všechny jahody do misky a všechny naráz umývá. Upozorňuji ho, že limonádu dělá jen pro sebe, takže má nakrájet jen dvě jahody. Krájí je na zbytečně malé kousky. Jahodu rozkrojí napůl, potom na čtvrtiny a nakonec každou čtvrtinu rozkrojí na třetiny. Takže krájí jahody na dvanáctiny, a ne na čtvrtiny, jak je v receptu. Jahody dává rovnou do sklenice. Po krájení jahod si hned umývá ruce. Nejde mu otevřít sirup, říká si o pomoc. Při otevírání džusu trochu rozlévá. Sodovku otvírá bez problému a bez problému ji také nalévá. Po dokončení limonády sklenici odnáší na stůl. Všechno sám od sebe uklízí a utírá pracovní plochu.

Dnes je velmi klidný, pracuje podle receptu. Nerozptyluje se zbytečným mluvením. Když mluví, tak k receptu.

Obložený chleba, připravovala dívka 23 let, 23. 10. 2019

Vzala si hned zástěru, ale neumyla si ruce. Vysvětlila jsem jí, co a jak bude dělat, ukázala jsem jí jednotlivé strany receptu. okamžitě donesla mouku a cukr. Vysvětlila jsem jí, že to nebude potřebovat. Papriku hledá ve skříňce, protože doma ji dávají do skříňky. Napověděla jsem jí, kde by mohla být. Přeskakuje v receptu, nepamatuje si, co donesla naposledy a co má donést nyní (to by šlo zlepšit úpravou receptu, na jedné stránce by byla jedna věc a až by tu věc našla, teprve potom by mohla otočit list). Nakonec to dopadlo tak, že jsem jí říkala, co má donést a držela jsem u toho prst.

Při mytí papriky si umyla i ruce.

Krájení papriky. První rozkrojení jí moc nejde, ale nakonec to zvládla. Semínka se jí rozprskla po stole a jsou úplně všude. Krájí ji na docela malé kousky. Jde jí to, ale stojí jí to hodně síly. Při vyhazování papriky si podala koš a shrnovala přímo do něj.

Krájení okurky – krájí ji na dost silná kolečka. Nejde jí otevřít sklenice, avšak říká si o pomoc, takže pomáhám.

Strouhání sýru není úplně ideální. Nedává do toho razanci. Opět jí nešel rozdělat obal od sýra, takže zase si říká o pomoc a já jí pomáhám.

Toustový chleba se snaží otevřít taháním za zdrhovadlo, nechávám ji, ať to zkouší. Nakonec se jí to podaří. S mojí pomocí napočítá jedenáct chlebů.

Pařížský salát jí nejde otevřít. Okamžitě si říká o pomoc. Mazání je velmi neobratné a všude je nepořádek.

Má problém s otevřením šunky, ale ví co s tím. Šunku rovná bez problému.

Papriku a okurek skládá na chlebu do tvaru obličeje. Okurky jsou jako oči a paprika tvoří pusku a nos.

V rámci motivace dělala jeden chleba pro mámu.

Úklid je nesystematický. Chvíli uklízí špinavé nádoby, chvíli suroviny. Linku po sobě neutřela, až po připomenutí.

Obložený chleba, připravovala dívka 23 let, 20. 1. 2020

Ruce si neumyla a ani si nevzala zástěru. Zeptala jsem se jí, co děláme, když přijdeme do kuchyně, a tak si šla umýt ruce a vzala si zástěru. Neumí ji zavázat, ale řekla si o pomoc. Začala od konce papíru a chystala náčiní. Nemůže najít prkénko. Nůž našla, talíř i struhadlo taky. A pak řekla, že má všechno připravené. Tak jsme spolu prošly všechno náčiní a zjistila, že nemá prkénko. Tak hledala. Nemohla ho najít, a tak se snažila odvést od něj pozornost tím, že chtěla chystat suroviny. Vždycky jsem jí řekla, že suroviny budeme chystat, až bude mít prkénko. Nakonec ho našla. A potom začala chystat suroviny. I ty hledala na přeskáčku; řekla jsem jí, že bude lepší, když půjde postupně surovinu po surovině, ale neposlechla. Tak jsem ji nechala. Lednice byla plná surovin, tak jsem jí poradila, ve které polici najde, co hledá. Z lednice vytáhla cizí okurky, vyměnila jsem je. (Svůj úkol splnila tím, že našla okurky.) Chleba hledala v lednici, prý ho tam doma mají. (spíš si myslím, že vůbec nemá přehled, co kde mají, a tak tipuje, co by kde mohlo být) nedonesla si recept k lednici, a proto chodí po kuchyni a pobrukuje si. Říká, že všechno má. Znovu spolu procházíme surovinu po surovině, abychom se ujistily, že má opravdu všechno. Zapomněla na papriku, tak se šla podívat do lednice a donesla ji.

Má problémy s orientací na stránce, a proto vždy držím prst u toho kroku, který právě dělá. Jak jsem už psala v říjnu, bylo by pro ni lepší, kdyby byl jeden krok na jedné straně, aby jí nic neodvádělo pozornost. (Studenti si recepty losovali, takže jsem nemohla brát zřetel na jejich individuální potřeby.)

Paprika – umytá bez problému. S krájením má opět problémy. Dělá jí problém první rozkrojení. Potom už krájí celkem bez problému.

Okurek – ten se jí daří krájet mnohem lépe než na podzim. Má mnohem tenčí kolečka.

Sýr strouhá nahrubo. Otevřít obal se ani nepokusila a rovnou si říká o pomoc.

Toustový chleba se jí nepodařil otevřít, říká si o pomoc.

Při otvírání pařížského salátu si ví rady, a nakonec ho otvírá. Snaží se mazat nožem, ale nejde jí to. Poradila jsem jí, ať si to nabere lžičkou a potom roztírá nožem. Celý talíř je upatlaný od salátu, ale mazání zvládá.

Šunka se jí nezdařila otevřít, ale i tady si říká o pomoc. Šunka se jí trhá, ale to je u tak kvalitní šunky běžné.

Ostatní suroviny narovnala na chleba a zbylou papriku narovnala na talířek.

Úklid neprovádí sama od sebe. Není systematická. Chvíli uklízí nádoby, chvíli potraviny. Řekla jsem jí, že dnes nebudeme umývat nádoby v myčce, ale že ho umyji já a ona bude utírat a uklízet. Nachystala jsem jí utěrku. Začala jsem umývat nádoby a ona ho uklízí, ale neutírá. Prkénko uklidila do jiného šuplíku a lžičku s nožem na odkapávači přehlédla. Po upozornění vše napravila. Linku po sobě utřela sama od sebe.

Šlehačkový dezert, připravoval chlapec 25 let, 16. 10. 2019

Neumyl si ruce, nevezal si zástěru.

Suroviny hledal u mě v tašce. Byl zklamaný, že tam nebyly. Řekla jsem mu, že si má představit, že je doma a že to má hledat tam, kde by to měli doma. Vzal si tedy seznam surovin ke skříňce se surovinami. Nenašel piškoty. Dlouho nemohl najít borůvky. Ohraničila jsem prostor, kde jsou; to mu pomohlo. Šlehačku našel bez problému. Nemohl si vzpomenout na všechny spolužáky. Neví, kde jsou misky. Ostatní náčiní našel, ale trvalo mu to docela dlouho.

Zeptala jsem se ho, co se dělá jako první, když se jde vařit. Věděl a šel si umýt ruce.

Neumí rozdělat šlehačku. Byly dvě, aby to stačilo pro všechny spolužáky. První jsem otevřela já. Druhou už zvládl sám. Má špinavé ruce a pracovní plochu od tvarohu i šlehačky. Krabička od tvarohu mu spadla do mísy. Je neobratný. Sám od sebe utřel pracovní plochu.

Nejdou mu dát metly do mixéru. Zapnul ho bez problému. Šlehačka stříká úplně všude. Má špinavou mikinu. Řekla jsem mu, ať si dá zástěru. Šlehá dál,

má ušleháno. Řekla jsem mu, kolik má dát krému do misek. Mixér stojí na lince a krém kape na stůl. Přidělává si práci.

Nešly mu rozdělat piškoty, požádal o pomoc. Zeptal se, jak má lámat piškoty.

Tvrdí, že borůvky jsou lepší jen tak.

Ptá se mě, co s tím Grankem. Tak jsem mu odpověděla, že se má podívat do receptu. Tak do něj nahlédl a zjistil co s ním.

Hodně jsem ho musela instruovat a ukazovat mu, co má, jak udělat.

Má hodně špinavé ruce, sám od sebe si je umyl.

Automaticky začal po sobě uklízet. Upozornila jsem ho na zacákané kachličky. I ty umyl.

Šlehačkový dezert, připravoval chlapec 25 let, 23. 1. 2020

Neumyl si ruce a nevezl si zástěru. Udělal to až po mé výzvě. Donesl si recept k lednici a vytahoval z ní všechny věci, které potřebuje. Nakonec tam hledal i Granko. Zeptala jsem se ho, kde mají doma Granko, na to se usmál a šel se podívat do skříně, odkud donesl i piškoty a cukr. Nedokončuje práci – nezavře za sebou skřínku, hledá jednu věc, nenajde ji, hledá další. Nenapadne ho zeptat se, kde by to mohlo být. V receptu je napsaná vysoká mísa (nádoba) a on ze skříně vytáhne nízkou a velkou (pravý opak). Jinak ví, kde co je.

Zvládl docela hezky otevřít šlehačku, minule vůbec nevěděl, nyní si po mé slovní instrukci vzpomněl. Tvaroh se mu nepodařil otevřít. Nakonec si řekl o pomoc, tak jsem mu ho načala. Ptala jsem se ho, jak pozná, jestli má ušleháno. Neví. Vysvětlila jsem mu to. Šlehačku, tvaroh i cukr dal do mísy a začal šlehat. Po chvíli zkusil, jestli to má vyšlehané. Neměl, tak šlehal dál. Nechal mixér i s metlami v míse a málem se mu to převrátilo. Nakonec ho napadlo metly vytáhnout z mixéru a dal je rovnou do dřezu. Do misky dal polovinu vyšlehaného krému. Jak má dávat piškoty, nepochopil. Zapichoval je do krému místo, aby je tam rovnal. Nakonec je narovnal správně. Borůvek bylo málo, takže jich nebyla plná a souvislá vrstva. Druhou vrstvu dával stěrkou. Je vidět, že není zvyklý tento nástroj používat. Krém vytíral plochou stranou a nechápal,

proč to nejde. Ukázala jsem mu, jak má stěrku držet a kterou stranou má vytírat krém z mísy. Je upatlaný od krému. I na pracovní ploše má nepořádek a cákance krému. Když nabíral krém, tak mu trochu krému vystříklo a dopadlo až na podlahu. Špinavé nádoby dává rovnou do dřezu a hned po dokončení dezertu začal uklízet kuchyň a na nic nezapomněl.

Špagety s rajčatovou omáčkou, vařil chlapec 23 let, 31. 10. 2019

Chodí po kuchyni, vrčí a povídá: „nesnáším cibuli, nenávidím česnek, nesnáším rajčata, fuj olej...“

Nenapadlo vzít si ke skříni se surovinami recept. Chodí tam a zpátky, vrčí, ale pamatuje si, co hledá. Když něco nemohl najít, tak řekl, že to nemáme. Poslala jsem ho, ať se podívá pořádně, že to tam určitě bude. Nemohl najít sýr, že prý ho nemáme. Zeptala jsem se ho, kam patří sýr, řekl, že do ledničky. Podíval se do ní a našel ho.

Náčiní hodně hledá, dívá se na fotky, co jsou na skříňkách. Ptá se mě, jak velký hrnec; nemůže k němu najít poklici. Vyzkoušel jen jednu a prohlásil, že ten hrnec poklici nemá. Řekla jsem mu, že má ještě zkoušet. Nakonec poklici našel i všechno ostatní náčiní.

Neumyl si ruce, nevezal si zástěru. Když jsem se ho ptala, jestli si je umyl, tak řekl, že ano.

Ptá se mě, kolik vody má nalít do hrnce. Kolik tam má dát soli, oleje. Věděl, jak se zapíná sporák. Bez problému ho zapnul, jen je z domu zvyklý na dotykový sporák, tak se snažil zapnout ho dotykem. Ptá se na „kolikátku“ ho má zapnout. Hodně se ptá, co má dělat, nechápe smysl kuchařky. Ví, jak pozná var.

Je velmi šikovný, co se týče čištění česneku a cibule. Ptá se, zda jeden stroužek bude stačit, řekla jsem mu, že alespoň tři by měl očistit. Česnek mu šel hezky prolisovat. Cibule mu při krájení hodně klouzala. Byl z toho docela na nervy. Má nepořádek na pracovní ploše.

Voda začala vařit. Dal do ní špagety. Ptám se, jak dlouho to bude vařit. Řekl půl hodiny. Vyvedla jsem ho z omylu a poradila mu, že to najde na sáčku. Našel. Nastavili jsme minutku na 8 minut.

Kabanos mu šel hezky oloupat, pouze se mu zlomil v ohybu. Byl z toho ve stresu. Řekla jsem mu, že to nevádí, protože ho stejně bude krájet na malé kousky. Začal krájet kabanos, krájí ho na čtvrtiny. Ukázala jsem mu, jak je to nakrájené v receptu. Tvrdí, že na tak malé kousky by to nezvládl. Nakrájel půlku kabanosu, řekl, že má hotovo a co má dělat dál. Upozornila jsem ho, že nemá hotovo. Zavrčel a kabanos dokrájel.

Sýr vybalil bez problému. Ptá se, jak ho má nastrouhat; odpovídám, že nahrubo. Neví, která strana struhadla je hrubá.

Ptá se, jak nakrájet rajčata. Ukazuji mu recept. Kouká a neví. Tak jsem před ním nakrájela polovinu rajčete. Potom se chytil zvládl to. Je vidět, že ho doma vedou k vaření.

Tomuhle studentovi by asi spíš vyhovovala psaná forma kuchařky. Není schopen z fotky poznat, co má dělat.

Dal na sporák pánev, zapnul sporák. Vzpomněl si i na hlavní jistič. Na pánev nalil trochu oleje, ptá se, jestli to stačí, řeknu mu, že má ještě trochu přidat.

Nenechal rozehrát pánev, a téměř hned na ni dává cibuli. Míchá, pracuje podle receptu. Přidává všechny suroviny podle receptu. Mouka se mu nepodařila pořádně rozmíchat.

Naservírovat se mu to podařilo téměř bez problémů, jen mu trochu utíkaly špagety.

Chodí po kuchyni a tvrdí, že má hotovo. Říkám mu, že nemá hotovo. Naštve se. Řeknu mu, ať se podívá kolem sebe, jestli ho napadne, co se mi nelíbí. Vrčí, stěžuje si, že má „těžkej život“. Chvíli ho nechám a potom mu řeknu, že by měl uklidit kuchyň. Pod vousy si něco bručí a uklidí jednu věc. Poté za mnou přijde a říká, že má hotovo. Vyvádím ho z omylu, v kuchyni spousta nádobí a surovin na uklizení. Tak jde umýt skleničku. Ptám se ho, kam dáváme nádobí. Zavrčí a řekne, že do myčky. Tak tam tu skleničku dal.

Vůbec nevidí nepořádek. Bloumá po kuchyni a tu a tam něco uklidí. Nakonec jsem mu musela napovídat. Přesto měl stále tendence umývat nádoby ručně.

Špagety s rajčatovou omáčkou, vařil chlapec 23 let, 22. 1. 2020

Vzal si zástěru, ale ruce si neumyl. Donesl si recept ke skříni. Bručel a říká hrozný ženský, furt jen vařit. Cibule, cibuleee. Nehledá věci postupně, jak jsou v receptu. Chodí po kuchyni, nadává a vrčí. Řekla jsem mu, ať ty věci hledá postupně tak, jak jsou vyfocené. Nemohl najít sůl a pepř. Poslechl mě a hledal věci postupně. A to jak suroviny, tak náčiní. Docela se začíná orientovat v kuchyni. Šel pro cedník a všiml si, že struhadlo je ve stejném šuplíku. Tak vzal obojí. Na nic se neptá a jede podle návodu.

Umí zapnout sporák, zkouší, jestli je plotýnka zapnutá. Postavil na ni hrnec, osolil vodu a nalil do ní trochu oleje. Na hrnec dal poklici a odešel. Sporák zapnul jen na poloviční výkon, tak jsem ho vrátila, ať ho zapne naplno.

Čištění zeleniny – bez problému.

Krájení cibule. Jde mu to, má ji hezky najemno nakrájenou, jen u toho hodně brečí a nadává – „nenávidím cibuli, nesnáším to“. Lisování česneku zvládá.

Oloupal z kabanosu horní slupku a loupe ho dál, musela jsem ho zarazit, jinak by z kabanosu nic nezbylo. Krájí ho hezky na stejné kousky podle návodu.

Sám od sebe šel zkontrolovat vodu – už vařila. Nejdou mu rozdělat špagety, ale poradil si, obal rozřízl nožem.

Když dělá nějakou činnost, kterou zvládá bez problému, přestává vrčet (například strouhání sýra).

Rajče rozřízl napůl, tu půlku rozřezal na pásy. Potom otočil dvě stránky naráz a už chtěl přejít k dalšímu kroku. Zarazila jsem ho, a řekla jsem mu, že ty rajčata mají být na kostičky, jak je tady na fotce, zabručel a pracoval dál dle receptu.

Napadlo ho ochutnat špagetu, jestli je už uvařená, ochutnal ji a řekl, že by je tam ještě nechal. (To že nejsou uvařené, bylo poznat na pohled.)

Omáčka šla docela bez problému až na dvě chybičky, které bohužel byly poznat v chuti. Rajčata nebyla dostatečně rozvařená a mouky dal do sklenice s vodou příliš. Také docela spěchal a neměl dostatek trpělivosti, aby počkal, až bude daná potravina hotová a omáčka připravená na další krok.

Nádobí narovnal do myčky, a i po sobě uklidil, ale sám nepořádek neviděl. Musela jsem mu vyloženě říkat, co má dělat a co má kam uklidit.

Šunková pomazánka, chystal chlapec 19 let, 22. 10. 2019

Musela jsem ho namotivovat. Slíbila jsem mu kolečko šunky.

Suroviny našel bez problému. Náčiní hodně hledal. Napoprvé nenašel nic. Neumyl si ruce, nevezal si zástěru.

Neorientuje se v receptu. Z fotky nepozná, co má dělat (zřejmě špatná velikost a světlo), takže mu každý krok názorně ukazuji. Pak už ví, co a jak.

Nejde mu otevřít šunka, ale říká si o pomoc. Krájí na hodně velké kusy. Při shrnování do mísy mu část padá na linku.

Sklenici od okurek otevřel sám. Byla už dříve otevřená. Okurky nakrájel docela nahrubo spíše na pásy, které rozkrojil napůl. Podařilo se mu všechno shrnout do mísy.

Nešel mu otevřít sýr, povídá, že má dnes nešikovné ruce. Nakonec si řekl o pomoc. Sýr strouhá střídavě na prkýnku a ve vzduchu. Hrozně ho zajímá, co to píše. Vysvětlila jsem mu, že si zapisuji, co dělá. Stěžuje si na bolest ruky ze strouhání. Při shrnování do mísy mu trochu sýra spadlo na zem.

Nešla mu otevřít tatarka. Řekl si o pomoc. Přidal tatarku k ostatním surovinám.

Pomazánkové máslo přidal bez problému. Nedařilo se mu vyškrábat zbytek z obalu.

Na lisování česneku neměl dost síly. Ale nakonec to zvládl.

S ochucováním jsem pomáhala.

Nešlo mu to pořádně promíchat, ale po správném namotivování to zvládl.

Servírování zvládl téměř bez problému.

Šunková pomazánka, chystal chlapec 19 let, 21. 1. 2020

Nevzal si zástěru a neumyl si ruce. Napravil to až po mém vyzvání. Při hledání surovin nechal otevřenou lednici. Když jsem ho na to upozornila, tak se jen nevěřicně koukal. Šunku a sýr hledá ve skříni, po chvíli ho napadlo, že to vlastně patří do lednice. Sám si kontroluje, jestli má všechno a jestli na nic nezapomněl. V kuchyni se orientuje. Komentuje, co udělal a co právě dělá.

Moc nechápe, jak má krájet. Ukazuji jsem mu to. Krájí na velké kusy. Ukrojenou šunku dává na linku.

Nejde mu krájet okurek, říká si o pomoc. Udělala jsem do okurky zářez. Okurek krájí na velké kusy.

Sýr – nechápe, co je to strouhat nahrubo. Ukázala jsem mu stranu struhadla, na které má strouhat.

Pomazánkové máslo umí otevřít i dát do mísy.

Tatarka podle jeho slov došla. Řekla jsem mu, že dvě lžice tam vyškrábe. Vyškrábal.

Pomazánku vydatně osolil i opepřil.

Jde mu to, jen to promíchání dělá problémy. Máchá lžící na povrchu pomazánky a tvrdí, že míchá. Tak jsem mu vzala ruku a míchali jsme spolu. A hezky ode dna.

Samotného ho napadlo uklidit.

Zeleninová polévka, vařil chlapec 20 let, 4. 10. 2019

Neumyl si před vařením ruce a ani si nevzal zástěru.

Suroviny věděl, kde hledat, jen si na poprvé nevšiml koření.

Náčini našel, místo vařečky vzal stěrku, po upozornění vzal vařečku. Odměrku nenašel, protože nebyla na svém místě, ale poradil si. Zapomněl na prkénko.

Zeptal se, zda má zeleninu napřed umýt. Škrábání bylo velmi neobratné, pomalé. Je vidět, že to doma nedělá. Ale oškrábal to správně. Slupky padají na prkénko. Při okrajování konců mrkve krájel tupou stranou nože.

Má velký nepořádek na pracovní ploše.

Cibuli loupe se škrabkou v ruce, avšak loupe ji rukama. Odkrojí oba konce.

Umyl pórek před krájením.

Slupky ho nenapadlo uklidit, asi by v tom i krájel.

Po upozornění je uklidil a začal umývat zeleninu.

Na pracovišti má chaos. Krájí cibuli, na prkénku má i mrkev, petržel a celer. Ptá se, jak má krájet cibuli. Cibule nakrájí jen půl, myslím si, že ji v tom binci přehlédl. Když cibuli shrnoval do misky, něco mu spadlo na zem a mimo misku. Co bylo na zemi nechal tam, co bylo na stole, dal do misky.

Mrkev mu šla trochu hůř, vynechal krok, kdy se mrkev krájí podélně na čtvrtiny. Mrkev krájel na půlkolečka a potom některé velké kusy krájel na čtvrtky. Při shrnování do misky mu několik kousků spadlo na stůl. Posbíral to.

Petržel krájí stejně jako mrkev, vynechává krok, kdy celou petržel rozkrojí na čtvrtiny. Petržel nakrájel na hodně velké kusy. U mrkve se snažil více.

Celer je v pořádku nakrájený, jen při shrnování mu něco spadlo na zem. Stejně jako cibuli to nechává ležet. Uklidí to?

Pórek krájí velmi pečlivě, dokonce na čtvrtiny, a ne na poloviny, jak je v receptu.

Umí zapnout sporák, dokonce si sám vzpomněl, že musí zapnout hlavní vypínač.

Na sporák postavil hrnec, zapíná plotýnku. Ptá se, jestli ji má zapnout na dvojku nebo na trojku. Po mé radě ji zapnul na dvojku. Chodí přes celou kuchyň s máslem. I s nakrájenou cibulí (nenapadlo ho donést si všechny suroviny ke sporáku). Druhá polovina cibule zůstala nenakrájená. Po chvíli smažení cibule ho napadlo donést si všechny suroviny i recept ke sporáku.

Postupně přidává všechny suroviny podle receptu.

Měl málo másla, upozornila jsem ho, přidal. Začalo se mu to chytat. Doporučila jsem mu, ať to už zalije vodou. Ptá se, jestli tam má nalít všechnu vodu. Ptám se ho, jak pozná, že voda vaří. Odpověděl správně. Na mou otázku o urychlení varu řekl, že se na hrnec dává poklice, přidání výkonu sporáku ho nenapadlo. Poradila jsem mu to.

Řekla jsem mu, že může průběžně uklízet nádobí. Během uklízení polévka začala vařit. Nevšiml si toho. Byl zaneprázdňený úklidem. Tak jsem ho upozornila.

Sáček s bazalkou a pepřem rozdělával nožem. Zajímavý způsob.

Koření přidal bez problému. Průběžně kontroluje stav uvařené zeleniny. Poradila jsem mu, že má zkoušet ty největší kusy. Během vaření nakrájel petrželku.

Řekla jsem mu, že by bylo fajn nachystat talíře. Společně počítáme spolužáky, sebe, mně a paní učitelku.

Ve vedlejší místnosti máme stoly, u kterých jíme. Některé talíře byly mělké. Po mém upozornění je vyměnil, ale ne všechny. Na lžice zapomněl.

Sám od sebe uklidil nepořádek na zemi (cibuli a petržel).

Společně ochutnáváme polévku.

Zkouší zeleninu. Je uvařená. Odnáší hrnec vedle, ale nevzal si prkénko. Donesla jsem mu ho tam. Upozornila jsem ho, že nevypnul sporák. Vypnul ho i s hlavním vypínačem.

Před příchodem spolužáků bylo vše uklizené, kromě utření pracovní plochy a sporáku. Potom jsem mu ukázala mělké talíře, tak je vyměnil a zeptala jsem se ho, čím to budeme jíst. Zasmál se a přinesl lžíce.

Spolužákům jeho výtvar chutnal, spokojená byla i učitelka i já (asistentka).

Hoch byl na sebe hrdý, že to zvládl, a že jsme ho všichni pochválili.

Až spolužáci odešli, uklidil talíře a hrnec do myčky. Myčku doma nemají, takže jsem mu říkala, co kam jak dát, aby se nádobí umylo. Nakonec jsem se ho zeptala, jestli má všechno uklizené. Chvilí přemýšlel a potom se zeptal co myslím. Odpověděla jsem mu, že nemá utřenou pracovní plochu a sporák.

Nakonec jsem se ho zeptala na několik předem připravených otázek.

Zeleninová polévka, vařil chlapec 20 let, 24. 1 2020

Ruce si neumyl a zástěru si nevzal, až po mém upozornění.

Hledání surovin. Místo másla vytáhl Heru. Ale chápu to, protože jsem donesla máslo z domu v malé krabičce. Ostatní suroviny našel bez problému. Nemohl najít odměrku, ostatní náčiní našel rychle a bez problému.

Zeleninu vybalil a hned ji chtěl umýt, řekla jsem mu, že ji budeme umývat až oškrábanou. Nepodíval se do receptu a hned začal škrábat celer, potom petržel a nakonec mrkev. Cibuli oloupal taky bez receptu, ale pórek čistil až poté, co se podíval do receptu. Nejspíš si nebyl jistý. Tentokrát jsem koupila jinou polévkovou zeleninu než posledně, a byl tam navíc česnek. Zeptala jsem se ho, jestli si ho chce dát do té polévky. Říkal, že ano. Slupkami od zeleniny zaneřádl celou linku. Řekla jsem mu, že by bylo dobré je uklidit. Uklidil si pracovní místo a umyl zeleninu. A nalil do odměrky vodu.

Cibuli nakrájel celou. Napřed napůl a potom na plátky, a nakonec na kostičky.

Mrkev nakrojil napůl, potom na třetiny, a nakonec krájel na malé kostičky. Je to jinak než v návodu, ale nechala jsem ho. Petržel nakrájel stejně jako mrkev a celer nakrájel podle návodu. Pórek nakrájel také podle návodu.

Potom jsme se bavili o tom, jak bude do polévky dávat česnek, jestli ho chce osmahnout nebo ho tam dá nakonec čerstvý. Chce ho tam dát čerstvý proto ho nakrájel na silné plátky a přesunul se ke sporáku. Donesl si tam hrnec, potom se vrátil pro máslo a zapnul sporák. Dal tam máslo a vrátil se pro cibuli. Potom si donesl všechny připravené suroviny i recept a začal vařit.

Máslo se mezitím rozpustilo, přidal cibuli po chvíli i ostatní zeleninu a restoval ji. Až změnila barvu podle receptu, přidal pórek, krátce orestoval a zalil polévku vodou. Ničím se nerozptyloval a pracoval hezky podle receptu. Až mu voda začala vařit, ochutil polévku a stáhl oheň. V rámci čekání, až bude zelenina uvařená, nakrájel petrželku a začal bloumat po kuchyni. Zeptala jsem se ho, co by mohl zatím udělat. Tak nachystal talíře a začal uklízet kuchyň.

Průběžně chodil kontrolovat polévku a zkoušel, jestli je zelenina měkká. Jakmile byla hotová, vypnul sporák, nalil polévku do talířů a každému přidal trochu petržele.

Rozhovor

Po dovaření pokrmu jsem se studenty udělala krátký polostrukturovaný rozhovor. Měla jsem připravených 5 otázek. Na ty odpovídali v říjnu i v lednu. Lednový rozhovor jsem doplnila o jednu otázku. Když mi odpověděli nejednoznačně nebo neodpovídali vůbec, tak jsem otázku zformulovala jinak nebo jsem položila doplňující otázku.

Vyhodnocení rozhovorů

Tabulka 1 - Vyhodnocení rozhovoru říjen

ŘÍJEN	Bavilo tě vaření?	Líbí se ti styl kuchařky?	Co ti šlo?	Co ti nešlo?	Uvaříš to i doma?
Americká limonáda	Ano	Ano	Krájení Nalévání Pohoštění	Nalévání minerálky	Ano
Obložený chleba	Ano	Ano	Dávání okurku na chleba	Rozkrojit paprika	S mámou
Šlehačkový dezert	Ano	Ano	Dávání krému do misek	Najít misky	Ano
Špagety s rajčatovou omáčkou	Ano	Ano	Míchání omáčky	Krájení cibule	Ano
Šunková pomazánka	Ano	Ano	Krájení okurky	Odměření tatarky	Ano
Zeleninová polévka	Ano	Ano	Krájení	Krájení cibule	Možná

Tabulka 2 - Vyhodnocení rozhovoru leden

LEDEN	Bavilo tě vaření?	Co ti šlo?	Co ti nešlo?	Kdy ti to šlo lépe? Pohled žáka	Kdy ti to šlo lépe? Můj pohled
Americká limonáda	Ano	Krájení Umývání	Nalévání džusu	Nastejno	Zlepšil se
Obložený chleba	Ano	Úklid	Zavřít toustový chleba	Na podzim	Zlepšila se
Šlehačkový dezert	Ano	Šlehání	Dávání krému do misky	Neví	Výkon byl stejný
Špagety s rajčatovou omáčkou	Ano	Strouhání sýra Vaření špaget	Zahustit omáčku	Nyní	Zlepšil se
Šunková pomazánka	Ano	Krájení šunky okurku	Míchání	Nyní	Zlepšil se
Zeleninová polévka	Ano	Krájení	Škrábání	Škrábání na podzim, ostatní teď	Zlepšil se

4.4. Vyhodnocení a doporučení

Vyhodnocení výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v praktické škole dvouleté na severu Moravy. Ve cvičné kuchyňce jsem byla já a jeden student praktické školy. Pokud nastala nějaká nenadálá situace, popsala jsem ji v pozorování. Stěžejním bodem pro můj výzkum bylo samostatné vaření studentů. Toho jsem se snažila docílit nestrukturovaným pozorováním a polostrukturovaným rozhovorem. Na začátku své práce jsem si zvolila cíl a dílčí cíl. Hlavním cílem bylo vytvoření kuchařky, dílčím cílem bylo její ověření studenty. Z těchto cílů byly vytvořeny tři výzkumné otázky. 1. Jsou studenti praktických škol schopni samostatně vařit? 2. Jakou podporu musíme studentům dát, aby si zvládli uvařit? 3. Dojde mezi studenty ke zlepšení jejich schopností, když budou daný pokrm připravovat vícekrát?

Hlavní cíl: vytvoření kuchařky

Hlavním cílem bylo vytvořit srozumitelnou kuchařku pro studenty praktických škol, kteří mají lehké mentální postižení až středně těžké mentální postižení. Cíl diplomové práce byl splněn, i když pro některé byly fotky příliš malé. Někteří se špatně orientovali ve velkém množství fotek na jedné straně.

Dílčí cíl: ověření kuchařky studenty praktické školy dvouleté

Dílčí cíl se podařil naplnit. Všichni zvládli podle kuchařky uvařit zadaný pokrm. Ne všichni, kteří měli v receptu krájení ovoce nebo zeleniny, pochopili, jak mají krájet. Po názorné ukázce krájeli dobře. Toto by určitě šlo do budoucna zlepšit. Napadají mě dvě možnosti, jak to zlepšit. První je zvětšit fotografie v receptu a druhý je názorný obrázek bez pozadí.

VO 1. Jsou studenti praktických škol schopni samostatně vařit?

Studenti jsou schopni samostatného vaření, ale je potřeba to s nimi napřed natrénovat. Několikrát daný recept uvařit s nimi, a po několika opakováních jim dát důvěru, aby to zkusili sami. Také je třeba jim recepty uzpůsobit. To lze například fotografiemi nebo obrázky. Problém jim dělá vážení. Proto je lepší recepty upravit na množství hrnků nebo lžic než mít recepty v gramech.

VO 2. Jakou podporu musíme studentům dát, aby si zvládli uvařit?

Osoby s mentálním postižením mohou mít obtíže s porozuměním textu, proto je vhodné je vizuálně podpořit. Někteří zvládnou kombinaci fotografií a psaného textu, jiní potřebují srozumitelné obrázky a nakonec jsou i osoby, které potřebují k vaření piktogramy.

Další oblast podpory zahrnuje měření a vážení surovin. Je vhodnější dávat do receptu počet kusů a sypké suroviny odměřovat pomocí lžic, lžiček nebo hrnků.

Dalším úskalím je orientace v receptu. Když má osoba s MP obtíže s orientací na ploše, je lepší dát fotku jedné suroviny nebo jednoho kroku receptu na jeden list papíru. To byla chyba, které jsem se dopustila. Nakonec jsem dívce musela pomáhat, i když to původně nebyl můj záměr. Vždy jsem jí držela prst u toho kroku, kde se právě nachází, aby se neztrácela. Bez této podpory by pokrm nepřipravila.

VO 3. Dojde mezi studenty ke zlepšení jejich schopností, když budou daný pokrm připravovat vícekrát?

Říjnové šetření bylo ze strany studentů rozpačité. Studenti jsou zvyklí vařit, ale nejsou zvyklí vařit podle psaného nebo foceného receptu. Vaření koriguje pedagog slovně a zadává úkoly. V lednu byli všichni šikovnější. Už věděli, co se od nich očekává a někteří dokonce předbíhali recept.

Doporučení

Díky tomuto výzkumu byla vytvořena kuchařka, podle které dokáží připravovat pokrmy osoby s mentálním postižením. Je zde prostor pro zlepšení, ale i přes to všichni studenti pokrm přichystali nebo uvařili. Všem velmi chutnalo a recepty odpovídaly jejich schopnostem. Při tvorbě kuchařky pro osoby s mentálním postižením je prospěšné si prototyp kuchařky, zkusit ho se studenty a poté ho, pokud bude třeba, vylepšit.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala problematikou podpory samostatného vaření studentů praktických škol. Cílem diplomové práce bylo vytvořit kuchařku, podle které zvládnou samostatně vařit studenti praktických škol. Kuchařka byla vytvořena formou procesuálních schémat, a to tak, že byl každý krok samostatně vyfocen. Dílčím cílem bylo ověřit tuto kuchařku v praxi. Studenti vařili celkem dvakrát; bylo sledováno jejich eventuální zlepšení. Všichni zvládli podle svých individuálních možností pokrm připravit nebo uvařit. Během vaření jsem vyzorovala místa ke zlepšení a individualizaci. Některým studentům znesnadňovalo orientaci množství nebo velikost fotek na stránce, a také více předmětů na jedné fotce.

Studenti, kteří se účastnili výzkumu, navštěvovali praktickou školu dvouletou. Těchto studentů je šest, a proto bylo připraveno šest receptů. Dva recepty byly těžší (špagety a polévka), a proto je vařili studenti druhého ročníku. Čtyři recepty nevyžadovaly tepelnou úpravu a ty připravovali žáci prvního ročníku. Recepty si losovali. Výběr receptů byl koncipován jako jídelníček na jeden den: snídaně – šunková pomazánka, oběd – zeleninová polévka a špagety s rajčatovou omáčkou, večeře – obložený chleba. Dále kuchařka obsahuje dezert a nápoj (šlehačkový dezert a americká limonáda).

Cíl diplomové práce byl splněn, výzkumné otázky byly zodpovězeny. Mezi říjnovým a lednovým šetřením bylo pozorováno zlepšení téměř u všech studentů.

Jsem přesvědčena, že je velmi důležité podporovat samostatnost studentů praktických škol. Dát jim důvěru. To, že něco sami zvládnou, má velký vliv na jejich sebevědomí a sebehodnocení.

Shrnutí

Tato diplomová práce popisuje podporu osob s mentálním postižením při samostatném vaření. Teoretická část vymezuje mentální postižení a kombinované vady, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a střední vzdělávání. Praktická část ověřuje samostatné vaření studentů praktických škol. Byla vytvořena kuchařka, podle které studenti vařili. Hlavním výzkumným prostředkem bylo pozorování a dílčími rozhovor a kazuistika. Jsou zde vymezeny cíle a výzkumné otázky práce, ty jsou vyhodnoceny a otázky jsou zodpovězeny.

Summary

This diploma thesis describes support for mentally handicapped persons when individual cooking. Theoretical part deals with mental handicap and combined defects, education of pupils with special educational needs, and secondary school education. Practical part verifies practical school students' individual cooking. For these purposes a cookbook was created for them. Main research method was an observation, secondary were an interview and a case history. The thesis describes its goals and raises research questions – the goals are evaluated and the questions are answered.

Seznam literatury

- Bartoňová, M., Bazalová, B., & Pipeková, J. (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Pipeková, J., & Vítková, M. (Eds.). (2016). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Pitnerová, P., & Vítková, M. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bazalová, B. (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál.
- Bendová, P., & Zíkl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada.
- Černá, M. (2008). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.
- Dosedla, M. (2014). *Profesní orientace žáků s lehkou mentální retardací s akcentem na využití multimediálních výukových opor: studie na základě metody ohniskové skupiny a řízených rozhovorů s učiteli*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Friedmann, Z. (2011). *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce: Professional assessment to students with special educational needs and their success at the job market*. Brno: Masarykova univerzita.
- Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu (2., rozš. české vyd)*. Brno: Paido.

- Klenková, J., & Vítková, M. (2011). *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení: Inclusive education - provisions for different age groups and disabilities*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lečbych, M. (2008). *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ludíková, L. (2005). *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého.
- Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Opařilová, D. (2013). *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability*. Brno: Masarykova univerzita.
- Opařilová, D. (2005). *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita.
- Opařilová, D., & Procházková, L. (2011). *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky (3., přeprac. a rozš. vyd)*. Brno: Paido.
- Pipeková, J. (Ed.). (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky (2., rozš. a přeprac. vyd)*. Brno: Paido.
- Pipeková, J., Vítková, M., & Bartoňová, M. (2014). *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení: From education to social inclusion of people with health disabilities with focus on intellectual disabilities (2., upr. vyd)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Procházková, L., & Sayoud Solárová, K. (2014). *Speciální andragogika: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT Praha 2017
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. VÚP Praha 2008

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá. VÚP Praha 2009

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. VÚP Praha 2009

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. VÚP 2007

Švarcová-Slabinová, I. (2012). *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta.

Švarcová-Slabinová, I. (2011). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče* (Vyd. 4., přeprac). Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švec, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu* (České rozš. vyd). Brno: Paido.

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra* (Rozšířené a přepracované vydání). Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

Valenta, M. (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál.

Valenta, M. (2013). *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]* (5., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Parta.

Valenta, M., Michalík, J., & Lečbych, M. (2012). *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada.

Věstník MŠMT ČR č. 8/1997, pod č. j. 25 602/97-22

Zikl, P. (2011). *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada.

Internetové zdroje

Addabbo, T., & Sarti, E. (2016). ACCESS TO WORK AND DISABILITY: THE CASE OF ITALY. *Rivista Internazionale Di Scienze Sociali*, 124(3/4), 239-256. Retrieved November 16, 2020, from

<http://www.jstor.org/stable/26151575>

Bouck, E. (2004). State of Curriculum for Secondary Students with Mild Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 169-176. Retrieved November 16, 2020, from

<http://www.jstor.org/stable/23880064>

Griffin, D., Rosenberg, H., Cheyney, W., & Greenberg, B. (1996). A Comparison of Self-Esteem and Job Satisfaction of Adults with Mild Mental Retardation in Sheltered Workshops and Supported Employment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(2), 142-150. Retrieved November 17, 2020, from

<http://www.jstor.org/stable/23879130>

Hedges, S., Kirby, A., Sreckovic, M., Kucharczyk, S., Kucharczyk, S., Hume, K., & Pace, S. (2014). "Falling through the Cracks": Challenges for High School Students with Autism Spectrum Disorder. *The High School Journal*, 98(1), 64-82. Retrieved November 20, 2020, from

<http://www.jstor.org/stable/43281041>

McDermott, S., Durkin, M. S., Schupf, N., & Stein, Z. A. (2007). Epidemiology and Etiology of Mental Retardation. *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities*, 3–40. https://doi.org/10.1007/0-387-32931-5_1

Pagán-Rodríguez, R. (2013). Being Under Time Pressure: The Case of Workers with Disabilities. *Social Indicators Research*, 114(3), 831-840. Retrieved November 16, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/24720282>

Van Rijn, R., Carlier, B., Schwing, M., & Burdorf, A. (2016). Work as treatment? The effectiveness of re-employment programmes for unemployed persons with severe mental health problems on health and quality of life: A systematic review and meta-analysis. *Occupational and Environmental*

Medicine, 73(4), 275-279. Retrieved November 17, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/43870219>

Vlaskamp, C., & Nakken, H. (2008). Therapeutic Interventions in the Netherlands and Belgium in Support of People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 334-341. Retrieved November 18, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/23879795>

Wadsworth, J., Milsom, A., & Cocco, K. (2004). Career Development for Adolescents and Young Adults with Mental Retardation. *Professional School Counseling*, 8(2), 141-147. Retrieved November 18, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/42732616>

Walls, R., Haught, P., & Crist, K. (1982). Products, Service Contracts, Operations, and Tools in Sheltered Workshops. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17(3), 209-213. Retrieved November 17, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/23877112>

<https://old.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

<https://www.infoz.cz/koverbalni-chovani/>

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p1>

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435#cast3>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Vyhodnocení rozhovoru říjen

Tabulka č. 2 Vyhodnocení rozhovoru leden

Seznam příloh

Příloha č. 1 Struktura rozhovoru

Příloha č. 2 Rozhovor „Americká limonáda“

Příloha č. 3 Rozhovor „Obložený chleba“

Příloha č. 4 Rozhovor „Šlehačkový dezert“

Příloha č. 5 Rozhovor „Špagety s rajčatovou omáčkou“

Příloha č. 6 Rozhovor „Šunková pomazánka“

Příloha č. 7 Rozhovor „Zeleninová polévka“

Příloha č. 8 Kuchařka

Přílohy

Příloha č. 1 Struktura rozhovoru

- Co si myslíš, že ti šlo nejlépe?
- Co ti moc nešlo?
- Uvaříš/nachystáš tento pokrm doma?
- Jak se ti vařilo? (celková sebereflexe)
- Líbila se ti kuchařka?

Tyto otázky byly položeny v říjnu, v lednu byly otázky stejné, jedna přibyla.

- Kdy ti šlo vaření lépe? Na podzim nebo teď?

Příloha č. 2 Rozhovor „Americká limonáda“

Chystal chlapec 20 let.

ŘÍJEN

Co ti šlo?

Tak nejlíp mi šlo to krájení, nalívání těch sirupu a těch šťávy tady. Jsem nalíval tady do této panáčku, pak se mi líbilo, jak jsem pohostil všechny spolužáky.

A co ti šlo úplně nejlíp z toho všeho? Co bylo úplně nejlepší?

Nejlíp bylo, nejvíc se mi líbilo to pohoštění, jak jsem jim to dával. Jako jak ten číšník prostě.

Co bylo pro tebe nejtěžší?

Nejtěžší bylo, jak to trochu vybuchlo, jak jsem nalil přece do toho tu vodu

Hmm a ta voda přetekla

A ta voda přetekla i ten... ten pomerančovej džus, ale pak jsem to utřel stejně.

Pochlubíš se doma?

No jasně. Oni se určitě budou ptát co jsem dělal.

Uvaříš to i doma?

Jasný. (ten den kdy jsme šli vařit, tak už ráno se mě ptal, jestli mu ten recept okopíruju)

Vařilo se ti dobře podle kuchařky?

Podle kuchařky úplně dobrý. Jak jsem třeba když to bylo jako nafouklý jako já myslím ten prostě to jabko bylo prostě trochu shnilý tak jsem to

Jaký jablko?

Jahoda teda (začal se smát) pardon, no jak jsem prostě odkrájel tu tu no prostě jak to bylo nafouklý jako takový trochu

No takový otláčený..

No otláčený to bylo to jsem chtěl říct. A šlo mi to jinak

LEDEN

Tak co ti nejvíc šlo?

Tak krájení, umývání to, pak ještě to krájení, jak jste mě fotila a nalívání sirupu a té vody

Co ti nešlo, co bylo pro tebe nejtěžší?

Nejtěžší bylo... třeba..... jak mi to... se třeba to vylilo. Ten džus a ten sirup. A voda, ne voda ne.

Jenom džus se ti vylil... sirup taky?

Jo tak třeba když jsem to nalíval do toho panáku. Jak jsem to dával do toho malýho panáku.

Hm, tak se ti trošku vylilo? To jsem si ani nevšimla.

Však v poho.

Tak pochlubíš se doma?

Jo, stopro.

Komu?

Tak tatškovi a mamce

Uvaříš to? Už máš teďka recept vytisknutej, tak uvaříš to?

Jo, tak jo... koupím dneska jahody nebo něco

Nemusíš to vařit dnes.

Však jo, tak třeba někdy...

Jak se ti dneska vařilo?

Jako tady s tym?

Ted'. Jak jsme dělali tu limonádu

Jo... stopro hodně

Jestli si vzpomínáš, tak jsme to vařili na podzim v říjnu.

Hmm

Tak kdy ti to šlo líp? V tom říjnu nebo teď?

Tak... oboje v říjnu i teď...

Myslíš tak jako nastejno?

Ano nastejno

No tak to já si to nemyslím. Já si myslím, že ti to šlo mnohem líp teďka. Vůbec jsi nebyl nervózní zbytečně jsi nemluvil. Pracoval jsi a měl jsi to hotový za čtvrt hodinky. Super, fakt jako dobrý. A i jsi hned po sobě uklízel.

Příloha č. 3 Rozhovor „Obložený chleba“

Chystala dívka 23 let.

ŘÍJEN

Co ti šlo úplně nejvíc? Co se ti nejvíc líbilo?

Jak jsem tam dala ty oči.

Co bylo pro tebe nejtěžší?

Šla k hotovým chlebíčkům a ukázala na papriku.

Paprika? Rozkrojit ji?

No.

Řekneš to doma mamce žes vařila?

A doneseš ji chlebíček?

Jo.

A nachystala bys to doma?

S mámou?

Jo, s mamkou.

No.

Jak se ti vařilo podle kuchařky?

Dobře.

LEDEN

Tak co ti nejvíc šlo dneska?

Ta tam dávat

Dávat co kam? Na co ukazuješ? Jak se to jmenuje? Le...

Lednička

A cos tam dávala do té ledničky?

Sýr

A ještě něco?

Okurek

A ještě něco jsi tam dávala? Š... šu

Šunku

Tak ti to šlo uklízet?

Jo

A pochlubiš se mamce?

Jo.

Dobře, a uvařila bys to doma?

Jo

A co ti nešlo? Co bylo pro tebe těžký?

Dat to tam nešlo dat.

Zavřít ten tousták?

Jo.

Vzpomínáš si, jak jsme to chystaly pro celou třídu?

Jo.

A kdy ti to šlo líp?

Předtím.

Jo? Předtím to bylo lepší?

Jo.

Příloha č. 4 Rozhovor „Šlehačkový dezert“

Chystal chlapec 25 let.

ŘÍJEN

Co ti nejvíc šlo?

Do těch misek to tam dávat ten krém. A s tím mixérem. Mě to bavilo.

Co bylo nejtěžší pro tebe?

Ty misky najít a nachystat.

Pochlubíš se doma mamce?

Jo.

A co když bude chtít, abys to uvařil? Uvaříš to doma?

Doufám, že jo. Snad se mi to povede.

A jak ti to šlo podle té kuchařky?

Jo. Je to dobrý, jak je to nafocný.

LEDEN

Jak se ti dneska vařilo?

No.. tak.. akorát.... No šlo to. Jenom to co se nějak nepodařilo.

Co se nepodařilo?

To... tam... jak.... To tam letělo.

Jo, jak vylétěla ta šlehačka na zem trochu. A co ti šlo? Co bylo nejlepší dneska?

S mixérem mě to bavilo

Pochlubíš se doma?

Jo

A uvaříš to doma?

Zkusím to.

Jo? Tak to je super. A vzpomínáš si, jak jsme to vařili na podzim?

Ne už ne.

Takže mi nemůžeš říct, jestli ses zlepšil nebo nezlepšil?

Ne nevím.

Příloha č. 5 Rozhovor „Špagety s rajčatovou omáčkou“

Vařil chlapec 23 let.

ŘÍJEN

Co ti šlo úplně nejvíc? Co se ti nejvíc líbilo?

To jak jsem míchal na pánvičce.

Co bylo pro tebe nejtěžší?

Cibule.

Řekneš to doma mamce?

Nevim.

Uvařil bys to doma?

Jo.

Jak se ti vařilo podle kuchařky?

Jo, dobrý.

LEDEN

Tak co jak se ti dnes vařilo?

No dobrý.

Co ti šlo nejlíp?

Asi ten sýr a špagety.

A co ti šlo nejmíň?

Ta mouka.

No, to máš pravdu, ta se moc nepovedla, byla hodně hrudkatá, že?

Noo.

Pochlubíš se doma?

Joo.

A uvařil bys to? Tady tenhle recept?

Jo

A jak se ti dnes vařilo?

Grr, jo dobře.

A vzpomínáš si, jak jsme to vařili na podzim? V říjnu?

No jo.

No a kdy ti to šlo líp? Ted' nebo na podzim?

Asi ted'.

Taky si myslím, byl jsi jistější.

Příloha č. 6 Rozhovor „Šunková pomazánka“

Chystal chlapec 19 let.

ŘÍJEN

Co ti nejvíc šlo?

Ta pomazánka.

No ale co konkrétně? Který krok té pomazánky?

Jak jsem krájel ta okurka, a to pomazánkové máslo.

A co bylo pro tebe nejtěžší?

Tatarka.

A co s tou tatarkou?

Jsem dal do té mísy.

Tak to bylo pro tebe nejtěžší? Odměřit dvě lžice tatarky?

Jo.

A co to otvírání? To šlo jako po másle?

Jo.

Opravdu?

Opravdu.

Jak to bylo s tou tatarkou?

Jsem ji otevřel

Úplně sám?

Jo.

Tak to tady asi vařil někdo jiný.

Kdo otevíral tu tatarku?

Vy.

Kdo otevíral šunku?

Vy.

Kdo otevíral sýr?

Paní učitelka.

Takže by se dalo říct, že to otvírání bylo pro tebe nejtěžší?

Jo. Bylo to těžký

Pochlubíš se mamce?

Jo.

Uvařil bys to doma?

Asi jo

A jak se ti vařilo podle kuchařky?

Dobrá

LEDEN

Co ti dneska šlo?

Všechno možný.

Co ti šlo z té pomazánky z toho vaření, co ti šlo?

Krájet ten salám a okurka.

A co ti nešlo?

To míchání.

Pochlubíš se mamce doma?

Jo.

Uvaříš to?

Jo.

Jak se ti vařilo?

Dobře.

A vzpomínáš si, jak jsme to vařili na podzim?

Jo, vzpomínám.

A kdy ti to šlo líp? Teď nebo předtím? Myslíš, že ses zlepšil?

Jo.

No to máš pravdu, byl jsi samostatnější a hlavně rychlejší, když jsme to vařili posledně tak jsi teď ještě míchal a podívej máš hotovo a uklizenou kuchyň.

Jo, jo.

Příloha č. 7 Rozhovor „Zeleninová polévka“

Vařil chlapec 20 let.

ŘÍJEN

Co ti nejlíp šlo, co tě nejvíc bavilo?

Asi to krájení.

A co ti nešlo? Co si myslíš, že je takový nejslabší článek?

Krájení té cibule.

Ale tys ji nenakrájel celou...

To nevadí...

Pochlubíš se mamce? Jak se ti to povedlo?

Nevím, možná Ebince (jejich pes)

Uvařil bys to doma, kdybys měl recept?

No možná, ale přidal bych tam nudle.

Jak se ti vařilo podle kuchařky?

Dobře.

LEDEN

Co ti nejvíc šlo dneska?

Asi to krájení.

A co ti šlo nejmíň?

Řekl bych, že to to s těma slupkama.

Myslíš škrábání?

No.

Uvařil bys to doma?

Noo.

Recept dneska dostaneš, takže uvaříš to?

Jo, ale nejdřív musím počkat, až mě to slehne.

No tak jasně. A jak se ti dnes vařilo?

Dobrý.

A pochlubíš se doma?

Mm.

A mamce nebo Ebince?

Smích.

No já si pamatuju cos mi odpovídal na podzim.

Jo, mamce.

A kdy ti to šlo líp? Na podzim nebo teď?

To škrábání bych řekl předtím, ale to ostatní teď.

Příloha č. 8 Kuchařka

Kuchařka je samostatnou přílohou, která stojí mimo diplomovou práci.