



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

PaedDr. Ján Kormoš

Pracovné listy z vlastivedy pre 5. ročník špeciálnej základnej školy

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe

Prešov

2013

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autor OPS/OSO: PaedDr. Ján Kormoš

Kontakt na autora: Pracovisko: Spojená škola Matice slovenskej 11, Prešov
koral@azet.sk

Názov OPS/OSO: Pracovné listy z vlastivedy pre 5. ročník špeciálnej základnej školy

Rok vytvorenia OPS/OSO: 2013

Odborné stanovisko vypracoval: Mgr. Marianna Mikitová

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor. Text neprešiel jazykovou úpravou.

Táto osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe bola vytvorená z prostriedkov národného projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov. Projekt je financovaný zo zdrojov Európskej únie.

Kľúčové slová

Mentálne postihnutie, viacnásobné postihnutie, biologické faktory mentálne postihnutých, špeciálnopedagogická klasifikácia, mentálne postihnuté dieťa, edukácia, špecifická edukácia, špeciálna základná škola, pracovný list.

Anotácia

V tejto práci chceme poukázať na význam pracovných listov v predmete vlastiveda pre 5. ročník špeciálnej základnej školy.

Pokúsili sme sa charakterizovať mentálne postihnutie cez biologické faktory, ktoré ho ovplyvňujú až po klasifikáciu a deskripciu osôb s mentálnym postihnutím s dôrazom na narušenosť ich poznávacích procesov a samotné jestvovanie mentálne postihnutého dieťaťa v rodine.

Dotkli sme sa aj edukácie týchto žiakov v špeciálnych základných školách, a ich zameraním na pracovné listy v predmete vlastiveda pre 5. ročník.

Načrtli sme možnosti návrhu pracovných listov v tomto predmete ako pomôcky v edukácii mentálne postihnutých žiakov.

OBSAH

Úvod	5
1 MENTÁLNE POSTIHNUTIE, MENTÁLNA RETARDÁCIA	6
1.1 Poznávacie procesy mentálne postihnutých	7
1.2 Mentálne postihnuté dieťa v rodine	8
2 ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PLÁN Z VLASTIVEDY PRE ŽIAKOV S LAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM A PREDMET VLASTIVEDA V 5. ROČNÍKU NA ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE	11
2.1 Špecifiká edukácie v predmete vlastiveda na špeciálnej základnej škole ...	12
2.2 Metódy v predmete vlastiveda na špeciálnej základnej škole	13
2.3 Didaktické prostriedky a pomôcky v predmete vlastiveda na špeciálnej základnej škole	14
3 VYTVORENÉ PRACOVNÉ LISTY NA VLASTIVEDU PRE 5. ROČNÍK ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLY VO VARIANTE A	17
3.1 Charakteristika vytvorených pracovných listov na vlastivedu	17
3.2 Metodika práce s pracovnými listami	32
3.3 Analýza pracovných listov	32
Záver	33
Zoznam bibliografických zdrojov	34

ÚVOD

Výchova a vzdelávanie mentálne postihnutých detí je kľúčom ich rozvoja a socializácie. Tento proces je veľmi zložitý, ku ktorému treba pristupovať dlhodobo a dôsledne aj z toho dôvodu, že značnú časť tvoria deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré prinášajú so sebou svojské spôsoby správania a patria medzi problematickejšiu časť žiactva. Jeho riešenie si vyžaduje komplexný, organizovaný a vysoko odborný prístup. Problematika edukácie mentálne postihnutých a viacnásobne postihnutých si zasluhuje na špeciálnych základných školách obzvlášť pozornosť. To si vyžaduje aj vhodné pracovné listy, v našom prípade z predmetu vlastiveda v 5. ročníku špeciálnej základnej školy o návrh ktorých sa chceme pokúsiť v tejto práci.

1 MENTÁLNE POSTIHNUTIE, MENTÁLNA RETARDÁCIA

Mentálne postihnutie a mentálna retardácia sú označenia základných špeciálnopedagogických javov, ktorými sa zaoberá pedagogika mentálne postihnutých. Mentálne postihnutie či mentálna retardácia sú problémom ľudským, spoločenským, pretože sa bytostne dotýkajú príslušníkov ľudstva, spoločnosti. Mentálne postihnutie či mentálna retardácia ako jedno z postihnutí sprevádzajú ľudstvo od nepamäti.

Termín „mentálny“ (lat. mens, 2. p. mentis = myseľ, duch) sa vzťahuje na špecifikáciu označenia fenoménov a modalít spájajúcich sa rozumovou činnosťou, s mysl'ou, myslením, s duševnou činnosťou. Jeho význam je „duševný“, „psychický“, „myšlienkový“, „rozumový“.

Termín „postihnutie“ je termínom a zároveň pojmom, ktorý v špeciálnej pedagogike nahradil predtým používaný termín „defekt“. Pri vymedzovaní tohto pojmu je potrebné brať do úvahy hľadisko etiologické aj symptomatologické. Podľa Vaška možno pojem „postihnutie“ zo symptomatologického hľadiska vymedziť ako „relatívne trvalý, ireparabilný stav jedinca v kognitívnej, komunikačnej, motorickej alebo emocionálno-vôľovej oblasti, ktorý sa manifestuje signifikantnými ťažkosťami v učení a sociálnom správaní sa“. Je to „nedostatok v integrite orgánu alebo funkcie, ktorý spôsobuje ťažkosti v kognícii, senzorickej sfére, komunikácii, sociabilite, mobilite a sebaobsluže jedinca. Na základe manifestovaných symptómov teda možno predpokladať, o aký druh a stupeň postihnutia ide“. Z etiologického hľadiska je pojem „postihnutie“ možné vymedziť ako „dôsledok anomálneho vývinu, výsledkom ktorého sú ťažkosti pri transformácii javov a procesov do symbolických foriem, pri ich spracovaní, uchovaní, vybavení a pri uskutočňovaní operácií s nimi, ďalej pri riešení situácií pohybom, v mobilite, sociálnej interakcii a v sebaobsluže“ (Vašek, Š., 2003, s. 33).

Termín „retardácia“ (lat. retardatio – zdržanie, zmeškanie) znamená vo vzťahu k termínu „mentálny, mentálna“ zdržiavanie, omeškanie duševného, resp. psychického či rozumového vývinu. Spojením termínov „mentálny“ a „postihnutie“ a ich definičným vymedzením vznikol pojem „mentálne postihnutie“. Spojením termínov „mentálny“ a „retardácia“ a ich definičným vymedzením vznikol pojem „mentálna retardácia“.

Termín „mentálne postihnutie“ je termínom prevažne špeciálnopedagogickým, psychologickým, resp. socio-psychologickým a relatívne novým. Súvzťažné vedy ako biológia, medicínske odbory či klinická psychológia tento termín užívajú zriedkavo, nakoľko ich vedecký jazyk pracuje prevažne s termínom „mentálna retardácia“ patriacim pod kategóriu „duševné poruchy“. Tento termín „mentálna retardácia“ je súčasťou viacerých medzinárodných klasifikačných systémov, najmä medicínskych, odkiaľ sa preberá do vedeckého jazyka iných odborov vrátane psychológie mentálne postihnutých a špeciálnej pedagogiky (pedagogiky mentálne postihnutých). Definičné vymedzenie termínu a pojmu „mentálna retardácia“ je však v týchto odboroch rôzne.

Ako uvádza Vašek (2003, s. 35) „mentálna retardácia“ je termín, ktorý má interdisciplinárny charakter. Vo význame a obsahu tohto termínu sa prekrývajú medicínske, psychologické, pedagogické, sociálne aj právne aspekty. Mentálna retardácia sa dotýka biologickej, psychickej aj sociálnej sféry ľudského bytia. Počas 20. storočia sa odborníci v mnohých krajinách mnohokrát pokúsili vymedziť obsah termínu, ktorý by označoval to, čo dnes označuje termín mentálna retardácia a definične ho charakterizovať. Na vymedzenie takéhoto termínu a definovanie javu, ktorý označuje, však vplývalo a vplýva viacero faktorov. Definičné parametre sa v priebehu desaťročí menili. Najfrekvencovanejšími definičnými faktormi však boli symptomatológia a najmä

úroveň intelektu a neskôr aj adaptívne správanie, etiologické faktory, prípadne intervenčné možnosti (ako napr. edukačné). Ranné pokusy o definície vychádzali skôr zo sledovaní dospelých mentálne postihnutých osôb. Neskôr sa ako problém ukázali definičné parametre a využívanie merných nástrojov a jednotiek, čo spôsobovalo nezhody a rozdielne chápania v rôznych vedných odboroch. Táto rozdielnosť existuje aj dnes a týka sa najmä kategórie osôb s ľahkými stupňami postihnutí, porúch, narušení. Aj v súčasnosti napriek globalizácii sú určené regionálne rozdiely v kritériách na stanovenie, vymedzenie mentálnej retardácie. Je to spôsobené tradíciami, ekonomicko-kultúrnou úrovňou, sociálnymi podmienkami, právnym systémom, prípadne silne náboženským charakterom spoločnosti a pod.

Termín „mentálna retardácia“ je termínom, ktorý sa vo vedných odboroch širšie používa od roku 1959. Pred týmto rokom sa používali iné, viac-menej synonymické alebo čiastočne synonymické termíny. Je všeobecne uznávanou skutočnosťou, že mentálna retardácia sa spája so zníženou hladinou inteligencie. Koncept inteligencie má medzi ostatnými hľadiskami pri definovaní mentálnej retardácie primárnu závažnosť. Celá kontroverzia podstaty inteligencie má priamy dopad na oblasť skúmania mentálnej retardácie. A tak sa ťažkosti pri definovaní mentálnej retardácie čiastočne spájajú s pojmom stálosti a miery inteligencie. Problémy stanovenia adekvátnej definície mentálnej retardácie, ktorá by vyhovovala všetkým vedným odborom a zároveň rôznorodým aspektom nie sú stále vyriešené, aj keď je v súčasnej dobe k dispozícii veľké množstvo definícií od najstručnejších, ktoré vyjadrujú pregnantne podstatu tohto druhu postihnutia po definície popisné, ktoré zahŕňujú tiež klasifikáciu a symptomatológiu. Tendenciou je však vytvoriť prienikovú definíciu, ktorá by zohľadňovala viaceré kritéria pri definovaní. Stanovenie jednotnej definície a klasifikácie je však potrebné, lebo zrejme jedine na základe jednotného ponímania mentálnej retardácie je možné riešiť aj praktické problémy súvisiace s plánovaním a realizáciou starostlivosti o mentálne postihnutých.

1.1 Poznávacíe procesy mentálne postihnutých

Ako uvádza Bajo (Bajo, I., Vašek, Š., 1994, s. 92), k základným symptómom mentálneho postihnutia patria nedostatky v poznávacích procesoch. V závislosti od druhu a stupňa postihnutia môžu byť kvantitatívne a kvalitatívne postihnuté všetky alebo niektoré z poznávacích procesov.

Pocity a vnemy

Ako uvádza Čepčiansky (Čepčiansky, J., Glesk, P., Merica, M., 2005, s. 131), u mentálne retardovaných zisťujeme spomalené tempo a znížený rozsah zrakového vnímania a ostatných pocitov a vnemov: sluchových, hmatových, čuchových, vibračných, statických, kinestetických. Veľké ťažkosti majú v diferenciacii podobných pohybov. Nevšimajú si jemnejšie rozdiely a stotožňujú úplne rozdielne predmety.

Predstavy

Mentálne retardované deti majú znížené množstvo predstáv, spodobňovanie predstáv, „bezfarebnosť“ predstáv. V dôsledku obmedzenej zásoby, neutriedenosti a zníženej kvality predstáv je narušený proces obrazotvornosti.

Pozornosť

Narušená je stálosť a rozdeľovanie pozornosti, ťažkosti majú v sústredení pozornosti. Limit u mentálne retardovaných je 15 až 20 minút. Znížený je aj rozsah pozornosti, kvantita a kvalita klesá. Ich pozornosť je prelietavá a kolísavá.

Pamäť a učenie

Výrazné zaostávanie je v logickej pamäti, pri mechanickej pamäti sa viac približujú norme.

Mentálne retardované deti si osvojujú všetko nové veľmi pomaly, len po mnohonásobnom opakovaní. Rýchle zabúdajú naučené a hlavne nevedia včas využiť získané vedomosti a zručnosti v praxi. Príčina pomalého a nedokonalého osvojovania nových vedomostí a zručností je predovšetkým vo vlastnostiach nervových procesov mentálne retardovaných detí.

Myslenie a reč

Prejavuje sa konkrétnosťou myslenia (konkrétne-názorné myslenie) a slabou schopnosťou zovšeobecňovania. Prejavujú sa základné znaky mentálnej zaostalosti: nedostatočná aktivita, vnímavosť pre nové, nerozvinutá potreba poznávať.

Reč je chudobná a často nesprávna, menšia slovná zásoba, používanie nevýznamných slov, nedokončené myšlienky, vo zvýšenej miere sa vyskytujú rečové poruchy.

Obrazotvornosť (fantázia)

Ako uvádza Bajo (Bajo, I., Vašek, Š., 1994, s. 100), obrazotvornosť je tvorivá schopnosť, ktorá človeku umožňuje utvárať si nové celky zo zapamätaných predstáv. Činnosť obrazotvornosti závisí od zásoby predstáv, od predchádzajúcej skúsenosti. Predstavy mentálne retardovaných detí sú často neutriedené, ich kvalita je nedostatočná. Nejasne odrážajú skutočnosť, a to im prekáža vhodne využívať predchádzajúcu skúsenosť. Ich kombinačná schopnosť je znížená. S obrazotvornosťou v produktívnej, tvorivej práci u mentálne retardovaných prakticky nemôžeme počítať.

1.2 Mentálne postihnuté dieťa v rodine

Rodina je prvým spoločenským prostredím a prvým výchovným činiteľom, ktorý formuje osobnosť mentálne postihnutého dieťaťa. Rodinné prostredie, hospodárska situácia rodiny, štruktúra, stabilita rodiny, civilizačný štandard, kultúrna atmosféra a životný štýl rodiny, vzájomné vzťahy medzi členmi rodiny, vzťahy k postihnutému dieťaťu, schopnosť rodiny náležite ho vychovávať, starať sa o jeho všestranný život, rozvoj, sú určujúcimi pre formovanie dieťaťa, ako uvádzajú autori Vašek – I. Bajo (1988, s. 54).

K základným výchovným úlohám rodiny patrí sústavná starostlivosť o zdravý telesný a duševný vývin dieťaťa, starostlivosť o jeho bezpečnosť, poskytnutie základnej výchovnej starostlivosti, zabezpečenie základov vzdelania, poskytnutie podmienok pre zdravý, čo najvšestrannejší harmonický rozvoj jeho osobnosti. Postihnutie na báze oligofrénie sa prejavuje u detí od narodenia alebo skoro po narodení, najmä ak ide o hlbokú, ťažkú alebo strednú mentálnu retardáciu a ak navyše do symptomatologického inventára patria typické vonkajšie somatické znaky, podľa autorov Vašek – Bajo (1988, s. 56).

Ľahšie postihnutia v pásme ľahkej mentálnej retardácie alebo hraničnom pásme mentálnej retardácie nemusia byť spočiatku nápadné. Avšak v období batolaťa je už zaostávanie zrejmé – stačí ak rodičia sledujú bežný vývin motoriky a reči, teda to, čo je evidentné aj pre laika, najmä ak má možnosť porovnania s vývinom v rámci normy. Ak dieťa ako jednoročné ešte nelezie, ako dvojročné nechodí a ako trojročné nevie behať, chodiť po schodoch, hodiť a kopnúť loptu – môžu to rodičia považovať za závažné znaky vývojového oneskorenia. Podobne pri vývine reči, ak ako jednoročné nedžavoce, ako dvojročné nehovorí prvé slová a ako trojročné nekladie slová vedľa seba k vyjadreniu jednoduchej skúsenosti, alebo želaní – ide opäť o vývinové zaostávanie. Pravda, môže ísť o vývin zadržaný z rozličných príčin, ktorý sa môže uvoľniť, napríklad po ťažkom

ochorení a uzdravení může příst k překvapující akcelerácii a dieťa v krátkom čase svojich rovesníkov dostihne, súhlasne s autormi Vašek – Bajo (1988, s. 60).

V predškolskom období je už zaostávanie zreteľné aj u ľahkej mentálnej retardácie, pretože vývin sa tu môže oneskoriť o 50 až 70 % - dieťa pred začiatkom školopovinnosti sa prejavuje ako štvorročné. Napriek tomu časť rodičov nemusia zaostávanie hodnotiť správne, často ho považujú za dočasný jav a sú si istí, že dieťa sa čoskoro svojim rovesníkom vyrovná. Rodinné prostredie nekladie obyčajne na postihnuté dieťa náročné požiadavky v relatívne pevnom systéme a vopred určenom tempe, ako je to v inštitucionálnej výchove. Zaostávanie, nedostatky mentálne postihnutých detí sa zvyčajne výrazne manifestujú až v situáciách zvýšených požiadaviek prostredia, výchovy a v konfrontácii s nenarušenými rovesníkmi. Už v materskej škole sa môžu postupne obnažovať symptómy postihnutia a tie sa potom zväčša prenášajú aj do rodinného prostredia, čo mnohých rodičov prekvapuje a neraz to hodnotia ako negatívny vplyv materskej školy, učiteliek, spolužiakov.

Autori Vašek a Bajo (1988, s. 115) uvádzajú, že tieto nedostatky, poruchy sa však stupňujú a kulminujú po zaškolení v základnej škole. Neinformovanosť rodičov o podstate mentálneho postihnutia a jeho súvislosti s poškodením mozgu vedú často rodičov k nesprávnym postojom a postupom v snahe, aby dieťa nezaostávalo, začínajú naň klásť požiadavky, ktoré nedokážu plniť. Snažia sa za každú cenu a navyiac v krátkom čase dieťa zmeniť, prispôbiť ho svojej predstave bez ohľadu na to, či k tomu má dieťa predpoklady. Tak sa však len fixuje a posilní vzorec negatívnych prejavov, správania a začína sa tvoriť vrstva sekundárnych porúch, ktoré rezultujú z nevhodného prostredia a z nesprávnej výchovy. Úsilie rodičov mentálne postihnutého miesta, aby viedlo k zlepšeniu stavu dieťaťa, vedie neraz k umocňovaniu porúch a nedostatkov a navyiac sa objavujú ďalšie, nové (Vašek, Š., Bajo, I., 1988, s. 115).

Ďalším postojom býva rozmaznávanie mentálne postihnutých detí. Rodičia dieťa ľutujú, že sa nevyrovná normálnym, zdravým deťom a usilujú sa kompenzovať jeho nedostatky maznaním, vynahradiť mu záplavu citových prejavov jeho postihnutie. Všetko mu dovoľia, nič mu nezakazujú, podriaďujú sa jeho náladám a želaniam, všemožne zastierajú jeho nedostatky a ospravedlňujú jeho priestupky. Všetko robia za dieťa, ešte po vstupe do školy mu posluhujú, obliekajú a obúvajú ho, umývajú a kfmia. Výsledkom takejto výchovy je dieťa nesamostatné egocentrické, egoistické, náladové, často pasívne, bojzlivé, úplne závislé od rodičov (Vašek, Š., Bajo, I., 1988, s. 121).

Výchova protekčná je tiež dosť častým javom. Rodičia svojim mentálne postihnutým deťom všemožne pomáhajú, odstraňujú pred neho všetky prekážky, v škole vyžadujú pre ne rozličné ohľady, úľavy, privilégia. Ťažkosti a nedostatky dieťaťa podľa potreby raz zastierajú alebo zveličujú, len aby dosiahli cieľ „pomôcť“ dieťaťu. Dieťa opäť reaguje pasivitou, rezignáciou, alebo vzdorom. Tieto deti bývajú nesamostatné – navyiac majú okolo seba v dôsledku postupu rodičov nedôveru a odpor (Vašek, Š., Bajo, I., 1988, s. 128).

Dieťa s postihnutím môže znamenať záťaž nielen pre rodičov, ale aj pre súrodencov. Je veľmi dôležité vysvetliť primerane a prijateľne problém postihnutia ich mladšieho alebo staršieho súrodenca. Každá súrodenecká skupina je tvorená bratmi a sestrami a ich vzájomnými premennými – vek, poradie narodenia, vekový rozdiel. Narodením mladšieho súrodenca sa môže prebudiť zloba, sklamanie vo vzťahu k matke, žiarlivosť. V okamihu narodenia druhého súrodenca to môže byť to, že už nie je jediným predmetom lásky. Súrodenecké vzťahy nútia deti prispôbiť sa spoločenským požiadavkám. Súrodenecká skupina teda vytvára a ovplyvňuje jedinca. Odborníci, psychológovia, považujú vzťahy v súrodeneckej skupine za veľmi významné a dôležité.

Zdravý súrodenec si postupne osvojuje určité stratégie zvládania tohto súrodeneckého vzťahu. Spravidla prijíma dominantne chrániteľskú rolu, ktorej súčasťou je nutnosť podpory a ochrany postihnutého súrodenca. Nebezpečné môže byť sústredenie rodičovskej pozornosti na dieťa s handicapom, ale môže sa stať i opačný extrém, centrom ich záujmu sa stáva zdravé dieťa. Obidva prístupy môžu na zdravých súrodencov klásť neprimerané požiadavky, ktoré nebudú schopní zvládnuť. Je nutné docieľiť toho, aby žiadne z detí nebolo neprimerane zaťažené a tým vystavené nesplniteľným nárokom a úmerne deliť čas každému dieťaťu zvlášť, rôzne situácie vysvetľovať a hovoriť o nich, aby nevznikli rôzne dohady a pochybnosti (Bartoňová, M., Pipeková, J., Vítková, M., 2005, s. 77, Pipeková, J., 2006, s. 268). Medzi súrodencami dochádza k interakciám, pozitívna interakcia umožňuje overiť si svoje schopnosti, myšlienky a vzťahy. Je pravdou, že dynamický kolektívny život v týchto rodinách núti ich členov k neustálej socializácii, taký život napomáha sociálnemu zreniu.

Súrodenci dieťaťa s postihnutím potrebujú cítiť, že oni sami nie sú diskriminovaní, musia byť oboznámení s problémami ich súrodenca, pretože často čelia poznámkam ostatných detí. Je dôležité, aby pochopili, že diagnóza neznamená, že ich súrodenec má právo hnevať, vynucovať si pozornosť. Často tieto deti zažívajú pocit, že sú svojim rodičom skôr na obtiaž. Pokiaľ je postihnutým starší súrodenec, naopak zas od rodičov počúva, že na neho nie je spoliehanie, že by sa mal chovať ako dospelý.

Je teda pochopiteľné, že sa očakáva a požaduje od súrodencov rozsiahlejšia pomoc, ktorá je prinajmenšom subjektívne pociťovaná spravidla ako obmedzenie a preťažovanie, často je to tak i objektívne. V každom prípade sa tu jedná všeobecne o zaťaženie súrodencov, ktoré spočíva v obmedzení určitých vývojových možností – zvlášť môžeme pozorovať predčasné obmedzenie hravých možností a výchovu smerujúcu k určitému druhu nadmernej rozumnosti – rovnako ako obmedzovanie sociálnych kontaktov k vrstovníkom, čo ľahko vedie k zmenšeniu osobných vývojových a sociálnych šancí. V neposlednom rade vzniká menovanými výchovnými tendenciami často emocionálne zaťaženie vzťahu k rodičom a postihnutému súrodencovi, ktoré môže mať nepríjemné následky po celý ďalší život po všetkých stránkach.

Vo vlastnej výchovnej praxi rodičov je dôležité, aby bola aspoň čiastočne usmerňovaná učiteľom alebo vychovávateľom v záujme jednoty výchovných cieľov a postojov rodiny a školy. Môže to byť formou spojovacieho zošita v záujme zabezpečenia každodennej vzájomnej informovanosti, koordinácie výchovného pôsobenia, jednotnosti požiadaviek, postupu. Najdôležitejšou formou styku psychopéda s rodičmi je však osobný styk, ktorý mu umožňuje detailne prebrať akékoľvek výchovné problémy. Dôležité je, aby si psychopéd získal dôveru rodičov svojim taktom, vlídnosťou, uznaním ich doterajšej práce s dieťaťom, uznaním ich starosti a každodennej výchovnej činnosti. Základná informácia rodičom, oboznámenie s podstatou a príčinami mentálneho postihnutia, so súčasným stavom, vývinovou a sociálnou prognózou, s možnosťami regulácie dieťaťa, so špecifickými výchovnými postupmi, znamená často veľkú pomoc, uľahčenie rodičom, úpravu vzťahov rodič – dieťa (Vašek, Š., Bajo, I., 1988, s. 89).

2 ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PLÁN Z VLASTIVEDY PRE ŽIAKOV S LAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM A PREDMET VLASTIVEDA V 5. ROČNÍKU NA ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Súčasný systém výchovy a vzdelávania na Slovensku prechádza výraznými zmenami. Tieto zmeny sa dotýkajú aj edukácie mentálne postihnutých na všetkých stupňoch tohto procesu. Hlavnými cieľmi primárneho vzdelávania podľa Štátneho pedagogického ústavu by malo byť rozvíjanie takých „kľúčových kompetencií (spôsobilostí)“, ktoré sú schopní si osvojiť mentálne postihnutí podľa stupňa postihnutia. Primárne vzdelávanie získa žiak absolvovaním vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím podľa zákona č. 245/2008 Zb., s dokladom o získanom stupni vzdelania - vysvedčením s doložkou (ISCED 1).

V cieľoch primárneho vzdelania pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia popri rozvíjaní ďalších kľúčových kompetencií, dôležité postavenie zaujímajú aj kompetencie v oblasti prírodovedného myslenia. V oblasti rozvíjania prírodovedných poznatkov mentálne postihnutí by mali „chápať základné prírodné javy v ich vzájomnej súvislosti, vedeli ich porovnať a objavovať vzťahy medzi predmetmi a javmi“ (www.statpedu.sk, s. 7).

V dnešnej dobe plní environmentálna a ekologická výchova naliehavú a závažnú úlohu v spoločnosti. Keďže dnes žijeme v pretechnizovanom svete, kde prevažuje devastácia životného prostredia, stále naliehavejšie sa ukazuje potreba hľadať nové cesty pre jeho obnovu a ochranu. Príprava mladej generácie a teda i mentálne postihnutých na život v spoločnosti musí mať tieto úlohy pri vzdelávaní na zreteli a zahrnúť ich do svojich vzdelávacích programov. Nakoniec to určujú i ciele primárneho vzdelávania – „mentálne postihnutý má mať vytvorené vedomie o ekológii, má byť zodpovedný voči prírode a má chápať význam potreby ochraňovať prírodu pre budúce generácie“ (www.statpedu.sk, s. 7).

Obsah primárneho vzdelania žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia je rozdelený do 9-tich vzdelávacích oblastí, v ktorých sa realizujú základné ciele kľúčových kompetencií. V jednotlivých vzdelávacích oblastiach sú zahrnuté základné predmety, ktoré sú počtom hodín v jednotlivých ročníkoch A variantu zadefinované v rámcovom učebnom pláne. Podľa obsahu kľúčových kompetencií tretiu a štvrtú vzdelávaciu oblasť zahŕňujú predmety, ktorých obsah je zameraný na získanie základných poznatkov o prírode, prírodných javoch, ich vzájomnej interakcii ako aj o poznatkoch, ktoré súvisia s ekologickým a environmentálnym chápaním životného prostredia človeka.

Tretia vzdelávacía oblasť – Príroda a spoločnosť zahŕňa vecné učenie a vlastivedu. Podľa rámcového učebného plánu pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia – variant A s vyučovacím jazykom slovenským aj vyučovacím jazykom národností. Vecné učenie sa vyučuje v 1. – 3. ročníku jednou hodinou týždenne v každom ročníku a vlastiveda sa vyučuje v 4. – 6. ročníku. V štvrtom a v piatom ročníku 2 hodinami týždenne a v 6. ročníku 3 hodinami týždenne (tabuľka 1). Štvrtú vzdelávaciu oblasť s názvom Človek a príroda tvoria predmety fyzika, chémia a biológia (predtým prírodopis).

Súčasný systém výchovy a vzdelávania v špeciálnej základnej škole (A variant) treba chápať ako systém otvorený, ktorý sa mení a vyvíja podľa spoločnej potreby. Jednotiacim prvkom v tomto edukačnom procese, pokiaľ ešte nie sú u nás vytvorené vzdelávacie štandardy, tvoria rámcové učebné osnovy (2009), ktoré tento proces určujú len rámcovo a umožňujú školám, resp. učiteľom vlastnú tvorbu vzdelávacích programov s prihliadnutím na psychosociálne a fyzické osobnosti svojich žiakov ako i materiálnych

a ďalších podmienok danej školy. Treba si uvedomiť, že tento proces je dlhodobý a preto pri transformovaní obsahu poznatkov do uceleného systému, ktorý je ekvivalentný súčasným požiadavkám, treba tento budovať s prihliadnutím na nové požiadavky súčasnej doby.

Propedeutikou prírodovedných predmetov v 4., 5. a 6. ročníku je vlastiveda. Cieľom tohto predmetu v špeciálnej základnej škole je dať žiakom základné poznatky o prírodných a spoločenských javoch v rozsahu, ktorý zodpovedá stupňu ich postihnutia. Nadväzuje na poznatky o prírode a spoločnosti, ktoré získali žiaci vo vecnom učení v prvom a treťom ročníku a utvára tak základy pre rozvíjanie ďalších poznatkov v prírodovedných a spoločenskovedných predmetoch v 7. – 9. ročníku.

Cieľom vlastivedy v 5. ročníku v oblasti prírodovedných poznatkov je získanie základných vedomostí o živej a neživej prírode. V piatom ročníku sa vyučuje vlastiveda 2. hodinami týždenne a je zameraná na základné rozdelenie prírody na živú a neživú, pričom žiaci si okrem osvojenia základných znakov života musia uvedomiť, že i neživá príroda podlieha zmenám a nie je nemenná. V živej prírode sa mentálne postihnúť žiaci učia hlavné znaky života, rozdelenie živej prírody a v primeranom rozsahu a hĺbke oboznamujú sa s jednotlivými živočíšnymi druhmi cicavcov, vtákov, plazov, obojživelníkov a rýb. Cieľom botanického učiva je poskytnúť žiakom základné poznatky o živote rastlín, o stavbe a funkciách jednotlivých častí rastlinného tela a ich význame, ďalej rozdeľujú rastliny na dreviny a byliny a oboznamujú sa s jednotlivými ich druhmi ako aj ich využitím a ochranou. V neživej prírode sa oboznamujú so vzduchom, vodou, niektorými nerastmi a horninami, ktoré sa vyskytujú na Slovensku.

2.1 Špecifiká edukácie v predmete vlastiveda na špeciálnej základnej škole

Vyučovanie je zložitý proces vzájomnej interakcie učiteľa a žiaka. Nie je našim cieľom vyčerpať všetky stránky tohto procesu, zameriame sa len na niektoré otázky tejto dynamickej interakcie.

Ako uvádza Grambličková (2003, s. 34) k najbežnejším organizačným formám vyučovania v prírodovedných predmetoch patria vyučovacia hodina v triede, na školskom pozemku, v dielni, v špeciálnej učebni, hodina laboratórnej práce, vychádzka, exkurzia, príp. beseda s odborníkom.

I napriek prenikaniu nových organizačných foriem i do špeciálnej základnej školy (rôzne systémy alternatívneho vyučovania) vyučovacia hodina zostáva ťažiskom edukačnej práce v prírodovedných predmetoch v špeciálnej základnej škole.

Základnými požiadavkami na vyučovaciu hodinu preto stále zostávajú:

1. jasné určenie edukačného cieľa
2. ekonomické využitie času
3. aktivita žiakov, ktorú zabezpečíme dodržiavaním faktorov – FOCUS (G. Petty, 1996, s. 54)
4. návaznosť hodiny na sústavu ostatných vyučovacích hodín (vieme, je jednou vyučovacou hodinou nekončí edukačný proces s mentálne postihnutými žiakmi).

Z typov vyučovacích hodín vo vlastivede využívame najčastejšie kombinovaný, resp. základný typ, ktorý má nasledovnú štruktúru:

1. opakovanie predchádzajúceho učiva (ako aj kontrola domácej úlohy)
2. motivácia
3. podávanie nového učiva
4. precvičovanie a upevňovanie nového učiva
5. zhrnutie a zadanie domácej úlohy.

Ako ďalej uvádza Grambličková (2003, s. 36), význam má najmä časť upevňovania a precvičovania, bez ktorej hodina základného typu stráca svoje opodstatnenie. V prírodovedných predmetoch ide totiž mnohokrát o pojmové osvojenie poznatkov, ktoré je potrebné bezprostredne po vysvetlení upevniť a precvičiť, nakoľko proces zabúdania u mentálne postihnutých žiakov je rýchlejší ako u intaktnej mládeže. Preto hodiny nadobúdania nových poznatkov (jej štruktúra je: opakovanie predchádzajúceho učiva/môže byť ale nemusí/, motivácia, podávanie nového učiva, zadanie domácej úlohy) v prírodovedných predmetoch nevyužívajú – len jej špecifickú formu tzv. úvodnú hodinu, ktorá plní predovšetkým motivačnú a didaktickú funkciu. Ďalej využívame hodiny precvičovania a upevňovania, hodiny opakovania, hodiny nadobúdania praktických zručností a návykov (jej špeciálna forma – hodiny laboratórnych prác), hodiny kontroly a hodnotenia (zriedkavejšie).

Jednou z modalít organizačných foriem s možnosťou individuálneho prístupu k žiakom je aj skupinové vyučovanie. Vo všeobecnosti sa rozumie pod skupinovým vyučovaním spoločná práca dočasných alebo stálych skupín na riešení úlohy. Skupinovú formu charakterizujú tieto znaky:

1. aktivita žiaka pri riešení úloh
2. využitie sociálnej interakcie a dynamiky ako nositeľky procesu
3. výchova k spolupatričnosti, vzájomnej pomoci.

Pri skupinovej práci u mentálne postihnutých vo vlastivede i v prírodovedných predmetoch musia byť vytvorené podmienky:

- a) psychologické – schopnosť prispôbiť sa skupine ostatných mentálne postihnutých, približne rovnaká mentálna úroveň aktívnych a pasívnych členov skupiny,
- b) materiálne – zabezpečiť potrebné materiálne prostriedky pre skupinovú prácu.

Ako uvádza Grambličková (2003, s. 42) skupinovú formu vyučovania môžeme vo vlastivede i v prírodovedných predmetoch použiť v rôznych etapách edukačného procesu:

- v motivačnej fáze – úlohou jednotlivých skupín je zhromažďovať materiál, zbierať prostriedky atď.

- pri preberaní novej učebnej látky môžu byť dva postupy – všetky skupiny riešia rovnaký problém alebo každá skupina rieši iný problém. Praktická realizácia v skupine vyčleňuje 3 fázy riešenia:

1. fáza východisková t. j. formulácia otázky, resp. úlohy ktoré majú skupiny riešiť. Dominantnú úlohu u mentálne postihnutých tu má učiteľ, ktorý tieto úlohy formuluje.
2. fáza – činnosť skupín – učiteľ sleduje, pomáha, usmerňuje a sleduje časový limit.
3. fáza – zhodnotenie – stručné závery si mentálne postihnutí žiaci môžu zapísať do zošitov.

Pri upevňovaní učebnej látky – skupiny precvičujú rôzne úlohy, môžu sa zadania vymieňať podľa úspešnosti riešenia, rôznymi súťažami, kvízmi.

Veľmi úspešne sa dajú takto využiť aj programy z informačno-komunikačných technológií.

2.2 Metódy v predmete vlastiveda na špeciálnej základnej škole

Vyučovacie metódy sú didaktickými a výchovným nástrojom, cestou, spôsobom, ktorým môžeme meniť osobnosť žiaka. Podstatou je dosiahnutie edukačných cieľov v optimálnom časovom rozpätí. Vieme, že výber a využitie metódy ovplyvňuje obsah učiva, žiak (vek, skúsenosti, mentálna úroveň, osobnosť), učiteľ, výchovno-vzdelávacie

zásady, organizačná forma vyučovania, materiálne vybavenie školy, psychohygienické požiadavky atď., preto nemožno jednoznačne určiť, ktoré metódy a kedy využívame. Vo vlastivede i v prírodovedných predmetoch v špeciálnej základnej škole využívame metódy modifikované a prispôsobené k vyššie uvedeným podmienkam výberu.

Ako ďalej uvádza Grambličková (2003, s. 43) z hľadiska charakteru práce učiteľa a žiaka je dôležité rozdelenie podľa etáp vyučovacieho procesu na metódy:

- a) motivačné
- b) expozičné
- c) fixačné
- d) diagnostické a klasifikačné.

Z expozičných slovných metód využívame jednak monologické – vysvetľovanie, opis, inštruktáž, vo vlastivede i rozprávanie, z dialogických – rozhovor. Treba tu zdôrazniť, že metódu opisu používame vždy len v spojení s názornou pomôckou, bez zrakovej kontroly sa u mentálne postihnutých žiakov vytvárajú nepresné, neúplné predstavy. Najväčší význam pri expozičných metódach pripisujeme vo vlastivede i v prírodovedných predmetoch metódam názorovo – demonštračným, ku ktorým patrí pozorovanie, ilustrovanie a demonštrovanie (od demonštrovania skutočných predmetov až po demonštrovanie názorných pomôcok, pokusov a audiovizuálnej techniky). Pre získanie pracovných zručností majú u mentálne postihnutých žiakov nezastupiteľné miesto metódy praktické, kde je zapojený pri získavaní nových poznatkov i motorický analyzátor. Pokiaľ môžeme tak v čo najväčšej miere využívame manipuláciu s predmetmi, grafické práce (vo vlastivede), frontálne, laboratórne pokusy, práce na školskom pozemku (v prírodovedných predmetoch).

Ako uvádza autor (Grambličková, 2003, s. 45), metódami fixačnými zabezpečujeme upevňovanie vedomostí a zručností na hodinách vlastivedy a prírodovedných predmetov. K najčastejším metódam klasifikačným patria tri formy skúšania – ústne, písomné a praktické, pričom klasifikácia je záverom tohto procesu. Učiteľ musí v špeciálnej základnej škole klasifikovať starostlivo, zodpovedne, ohľaduplne a spravodlivo. Musí plniť predovšetkým u mentálne postihnutých žiakov funkciu výchovnú. Musí žiaka povzbudzovať k práci a nie znechucovať. Skúšania sa žiaci nesmú báť a má posilňovať ich sebavedomie.

2.3 Didaktické prostriedky a pomôcky v predmete vlastiveda na špeciálnej základnej škole

Ako uvádza ďalej Grambličková (2003, s. 49) vlastivedu i prírodovedné predmety v špeciálnej základnej škole nemožno úspešne učiť bez potrebného materiálneho vybavenia názornými pomôckami a audiovizuálnou technikou. Ak má žiak získať jasné, presné a ucelené poznatky, je potrebné v celom edukačnom procese sa riadiť zásadou názornosti. Táto si vyžaduje, aby sa celý výchovno-vzdelávací proces zakladal na zmyslovom vnímaní, pozorovaní predmetov a javov okolitej prírody, resp. názorných pomôcok. Vyučovacie pomôcky nemožno podceňovať ani preceňovať. Len metodicky správna práca s pomôckami zabezpečí získanie poznatkov, upevnenie a prehĺbenie vedomostí.

Vo vlastivednom i prírodovednom vyučovaní rozlišujeme:

1. bezprostredné vyučovacie pomôcky
2. sprostredkujúce vyučovacie pomôcky.

Bezprostredné vyučovacie pomôcky nám umožňujú poznávanie živej i neživej prírody v ich prirodzenom, nezmenenom stave. Zaraďujeme k nim objekty živej prírody

(skutočné predmety – rastliny, živočíchy), multiplikáty, preparáty atď., objekty neživej prírody – nerasty, horniny, vzorky pôdy atď..

Sprostredkujúce vyučovacie pomôcky nám pomáhajú priblížiť skutočné javy sprostredkované – zrakovým a zrakovo – sluchovými pomôckami ku ktorým patria trojrozmerné modely (statické i dynamické), prístroje, ako aj dvojrozmerné – obrazy, atlasy, nákresy, náčrty, schémy, fotografie, diafilmy, diapozitívy, školské filmy, počítačové programy atď..

Záverom by sme uviedli niektoré hlavné zásady prírodovedného vyučovania u mentálne postihnutých žiakov:

- a) prírodovedné vyučovanie je založené na presnom, účelnom pozorovaní prírodnín, prírodných javov, pokusov, obrazov a modelov. Prírodninu alebo jav je nutné sledovať v rôznych oblastiach. Pozorovanie prísne odlišujeme od dôsledkov, ktoré z toho pozorovania vyvodzujeme. Rozhovor pri pozorovaní vychádza vždy z toho, čo vzbudilo u žiakov najväčší záujem napr. nápadný tvar, pohyb a pod.
- b) pri vytváraní pojmov sa môžeme oprieť:
 1. priamo vnemy názorných predmetov tým, že žiaci tieto predmety pozorujú,
 2. nepriamo – len o predstavy názorných predmetov (čo využívame menej) vieme, že u mentálne postihnutých žiakov zaostávajú čo do úplnosti, jasnosti, presnosti pritom usmerňujeme vzájomným porovnávaním a upozorňujeme na ich podobnosť, resp. rozdielnosť
- c) pri rozhovoroch o živých bytostiach vychádzame z toho, že:
 1. každú živú bytosť považujeme za dokonalý a harmonický celok
 2. tvar ústrojov uvádzame v súvislostiach s ich činnosťou a naopak
 3. nekonštatujeme len tvar alebo činnosť, ale dávame ju do vzťahu k okoliu, k človeku (environmentálna výchova), tým sa vyhneme aj verbalizmu
 4. tým, že porovnáваме ústroje a ich činnosť, spôsob života a vzťah k okoliu – konštatujeme, že jednotliviec nemôže sám obstáť, existovať
- d) u neživých prírodnín zdôrazníme, že aj tieto nie sú nemenné, strnulé a stále rovnaké, ale tiež podliehajú zmenám – fyzikálne, chemické a biologické sily
- e) pri každej príležitosti objasňujeme vzťah človeka k prírode
- f) prírodné javy v okolí využívame k objasneniu podobných javov v cudzine
- g) dbáme na súvislosti prírodovedného vyučovania s inými predmetmi – využívame medzipredmetové vzťahy – so zemepisom, matematikou, pracovným vyučovaním, slovenským jazykom a pod. (Grambličková, 2003, s. 52).

Tabuľka 1 ISCED 1 Rámcový učebný plán pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia s vyučovacím jazykom slovenským

ISCED 1											
Rámcový učebný plán pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia s vyučovacím jazykom slovenským											

Štátny vzdelávací program												
Vzdelávacia oblasť	Predmet/ročník	Prípravný	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu
Príroda a spoločnosť	Vecné učivo	1	1	1	1							4
	Vlastiveda					2	2	3				7
												11

Prameň: Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Vzdelávací program ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582 – 1:914 dňa 26. mája 2009, s. 161

3 VYTVORENÉ PRACOVNÉ LISTY NA VLASTIVEDU PRE 5. ROČNÍK ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLY VO VARIANTE A

Návrh pracovných listov vychádza zo skutočnosti, že pribúda mentálne postihnutých žiakov z viacnásobným postihnutím.

Vychádzajúc z poznatku, že viacnásobné postihnutie nie je možné posudzovať ako súčet dvoch alebo viacerých postihnutí, ale v dôsledku viacerých faktorov, vzniká nová kvalita. V podstate ide o možnosť prijímania, spracovania, uchovania a narábania s informáciami pri limitovaných sensorických kanáloch či ťažkostí s transformáciou informácií na poznatky v dôsledku mentálneho postihnutia, ale aj komunikačných ťažkosti v dôsledku narušenia expresie (Bajo, I., Vašek, Š., 1994, s. 181).

Viacnásobné postihnutie sa môže vyskytovať v rôznych početných variáciách, v rámci ktorých interindividuálne rozdiely vyžadujú prísne individuálny prístup. Z týchto dôvodov je potrebné vytvoriť také pracovné listy, ktoré uvedené dôvody rešpektujú, ku ktorým patria aj: aby si mentálne postihnutý žiak pomocou pracovných listov dokázal utvoriť mapu mysle, aby sa rešpektovala jeho individualita, aby to bola alternatíva k súčasným pracovným listom, zmena znamená väčšiu pozornosť, aby boli pracovné listy zábavnejšie, aby pracovný list zabezpečil okamžitú spätnú väzbu, aby mentálne postihnutí žiaci mohli pracovať vo formáte pracovného listu A veľkosti A4.

3.1 Charakteristika vytvorených pracovných listov na vlastivedu

V našich pracovných listoch na vlastivedu sa nachádzajú úlohy, aktivity, činnosti realizované aj formou hry, pretože, tá je žiakom najbližšia. Hra je dôležitá pre rozvoj jazyka, a to napomáha rozvoju komunikačných schopností.

Pracovný list patrí k materiálным didaktickým pomôckam. Vhodne zvolenými úlohami a otázkami v pracovných listoch učiteľ podporuje žiakov s mentálnym postihnutím potrebu hľadať, skúmať a objavovať. K výhodám pracovného listu patrí, že žiak pracuje podľa vlastného tempa, samostatne i v skupinách. Tieto pracovné listy rozvíjajú vedomosti, čo je kognitívnym cieľom ako aj rozvíjajú psychomotorické ciele a socioafektívne ciele.

V našich pracovných listoch sa nachádzajú úlohy, dopĺňovačky, krížovky, úlohy s dopĺňovaním textu, čo je pre mentálne postihnutých žiakov a žiakov s viacnásobným postihom obzvlášť aktuálne.

Pri tvorbe pracovného listu sme dodržiavali niektoré zásady. Úlohy a cvičenia v ňom sú formulované jasne, stručne, nakoľko poznávacie procesy u mentálne postihnutých sú narušené. Pri tvorbe sme dbali na dobrú grafickú úpravu - obrázky, typy písma, farba písma. Úlohy sme vyberali primerane mentálnemu postihnutiu a veku. Zoradili sme ich od jednoduchších k zložitejším. Obsah pracovného listu sme riešili tak, aby korešpondoval so vzdelávacím štandardom.

Pracovné listy sme sa snažili tvoriť tak, aby žiaci mali pocit, že sa hrajú a zároveň učia. Pri každom pracovnom liste sme uviedli aj krátku slovnú motiváciu pre žiaka. Motivujeme ich príbehom alebo popisom nejakej situácie. Pri plnení úloh si osvojujú a utvrdzujú poznatky. Úlohy sme formulovali jasne a stručne, lebo dlhé texty žiaka odrádzajú od práce. Pracovný list obsahuje postup práce s obrázkovými ukážkami, pri poznatkoch vo fáze osvojovania a utvrdzovania, slovný popis, prípadne len výzvu na vykonanie nejakej činnosti. V každom pracovnom liste je časť, kde žiaci môžu uplatniť vlastnú tvorivosť a samostatnosť. To všetko sme sa snažili dodržať v nasledujúcich návrhoch pracovných listov.

V našich pracovných listoch sú úlohy zamerané na osvojenie nového učiva, upevňovania a prehĺbovania učiva. Pracovné listy sme použili v závere hodiny.

Po prečítaní úlohy a jej porozumení žiak napíše svoje meno a začína vypracovávať pracovný list.

Pracovný list č. 1 PRÍRODA obsahuje otázku č. 1 „Čo je príroda?“ Odpoveď dostane žiak po vylúštení tajničky a dopísaním do nedokončenej vety „Všetko, čo nevytvoril „

V 2. otázke pracovného listu č. 1 „Ako rozdelíme prírodu?“ má žiak zatriediť slová podľa toho, či patria do živej a neživej prírody. Po vypracovaní 1. úlohy a) spoja slová s príslušným celkom 1. úloha b).

V druhej úlohe pracovného listu č. 1 má žiak vylúštiť tajničku pomocou priradených písmen k farbe áut.

Tento pracovný list má na zreteli tieto kognitívne ciele:

- Menovať, čo tvorí živú prírodu, charakterizovať znaky živej prírody.
- Rozdeliť prírodu na – živú a neživú.
- Menovať bližšie delenie živej prírody na klasifikáciu – rastliny, živočích, človek a neživej prírody – voda, vzduch, nerasty, horniny a zoradiť, konkretizovať jednotlivé formy.

Psychomotorický cieľ: Doplniť tajničku, spojiť slovo s príslušnými celkami.

Socioafektívny cieľ: Vyjadriť pocit radosti.

V pracovnom liste č. 2 s tematickým celkom 1. ÚVOD DO ŽIVEJ PRÍRODY – rozdelenie rastlín ide o to, aby mentálne postihnutý žiak sa dokázal pomocou vizuálnej orientácie dopracovať k požadovanému poznatku. Výsledkom je triedenie na stromy, kry, byliny.

V úlohe č. 2 tohto istého pracovného listu má žiak z určitej sumy pojmov vybrať ten správny a priradiť k významovo správnejmu útvaru.

V pracovnom liste č. 2 v tretej úlohe má žiak napísať päť príkladov na stromy, kry a byliny. Tu si žiaci upevnia učivo ako aj posilnia medzipredmetové vzťahy zo slovenčiny.

V štvrtej úlohe tohto pracovného listu má žiak nakresliť strom, ker a bylinu. Tu si žiak tak isto upevní a prehĺbi učivo a upevňujú sa medzipredmetové vzťahy okrem vlastivedy aj z výtvarnej výchovy a slovenského jazyka a taktiež rozvíja jemnú motoriku a poznávacie procesy.

V tomto pracovnom liste sme sledovali tieto kognitívne ciele:

- Určiť odlišnosti rastlín, menovať základné triedenie na dreviny, (stromy, kry) a byliny.
- Určiť odlišnosti, vymenovať bežné druhy drevín a bylín.

Psychomotorický cieľ: Vykonať rozdelenie rastlín.

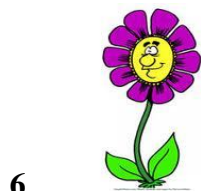
Socioafektívny cieľ: Mať pozitívny vzťah k učeniu.

Meno a priezvisko

1. otázka: Čo je príroda ?

„Všetko, čo nevytvoril „ (dokončenie nájdete v tajničke)

Predmet na obrázku napíš do tajničky



1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							

Meno a priezvisko

3. otázka: Ako rozdeľujeme prírodu ?

1. úloha:

a) Zatried' slová do stĺpca podľa toho, či patria do živej alebo neživej prírody a napíš pod správny obrázok podľa toho, či žijú - nežijú.

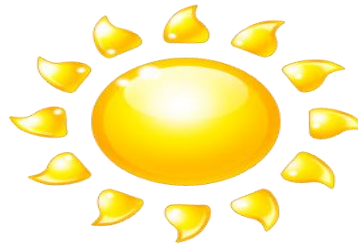
škola, dedo, les, hviezda, voda, mama, syn, kameň, líška, kyslík, skala

b) Slová spoj s príslušným celkom !

ŽIVÁ



NEŽIVÁ



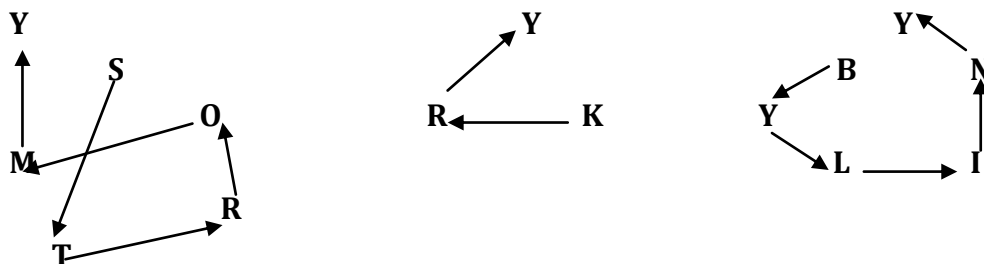
.....	Rastliny
.....	Živočíchy
.....	Človek
.....	
.....	
.....	
.....	Vzduch
.....	Voda
.....	Pôda

Prameň: vlastný návrh

Pracovný list č. 2 Názov: ÚVOD DO ŽIVEJ PRÍRODY - rozdelenie rastlín

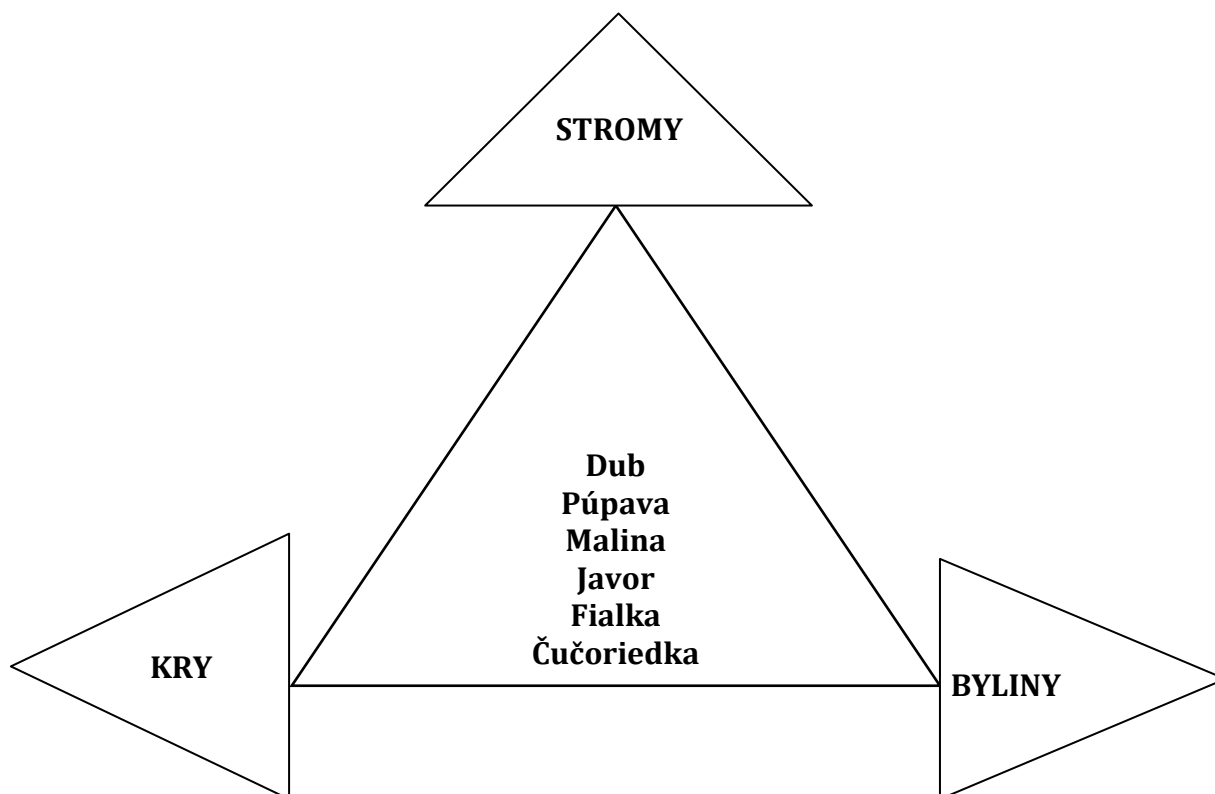
Meno a priezvisko

1. úloha: Spoj písmena v smere šípky a vytvor slovo a vytvorené slovo zapíš do rámčeka !



--	--	--

2. úloha: Vytvorené slovo napísané modrou farbou vo veľkom trojuholníku, priradi podľa druhu k malým trojuholníkom !



Pracovní list č. 2 Názov: ÚVOD DO ŽIVEJ PRÍRODY - rozdelenie rastlín

Meno a priezvisko

3. úloha:

a) napíš päť príkladov na strom !



.....



.....



.....



.....



.....

b) Napíš päť príkladov na ker !



.....



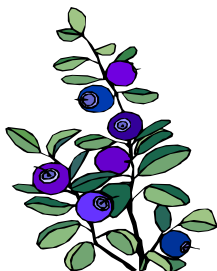
.....



.....



.....



.....

c) Napíš päť príkladov na byliny !



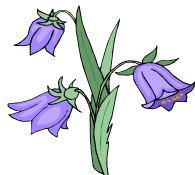
.....



.....



.....



.....



.....

4. úloha: Nakresli strom, ker, bylinu !

Strom	Ker	Bylina

Prameň: vlastný návrh

V pracovnom liste č. 3 ROZDELENIE ŽIVOČÍCHOV je päť úloh. V prvej úlohe po jej prečítaní a porozumení pomocou obrázkov vypísať podľa čísla písmeno, ktoré určuje rámček a zapíše do tabuľky. Dostane prvé rozdelenie živočíchov – cicavce. To pokračuje aj v úlohe č. 2.

V úlohe č. 3 – Plazy, má žiak za úlohu napísať písmenkovej korytnačke písmenka podľa šípky, ktoré má na začiatku slov. V štvrtej úlohe vypíše žiak zaradom všetky písmena na riadok, kde začína od ihly k niti. V tejto úlohe by mu malo vyjsť slovo obojživelníky.

V úlohe č. 5 pracovného listu č. 3 ide o to, aby žiak dopísal posledné písmeno zo začatých slov, kde je nápomocný aj obrázok. Do tabuľky by malo vyjsť slovo ryby.

V tomto pracovnom liste sme si určili tieto kognitívne ciele:

- Menovať základné rozdelenie živočíchov do piatich kategórií – cicavce, vtáky, plazy, obojživelníky, ryby a charakteristické znaky.
- Určiť najbližšie druhy.
- Charakterizovať v akom prostredí žijú – základné životné podmienky.

Psychomotorický cieľ: Napísať slová, vypísať slová, dopísať písmená.

Socioafektívny cieľ: Vnímať slovo učiteľa.

V pracovnom liste č. 4 s tematickým názvom ROZDELENIE NEŽIVEJ PRÍRODY, je úlohou žiaka hravým spôsobom pospájať písmená a z nich dostane odpoveď, že neživá príroda sa delí na vzduch, vodu a pôdu.

V tomto pracovnom liste sme chceli dosiahnuť tieto kognitívne ciele:

- Na základe elementárnych vedomostí a životných skúseností charakterizovať neživú prírodu, verbalizovať základné rozdelenie neživej prírody na vzduch, vodu a pôdu.

Psychomotorický cieľ: Zapísať slová, zložiť slová.

Socioafektívny cieľ: Mať schopnosť komunikovať so spolužiakmi.

Tieto pracovné listy rešpektujú osobitosti pri práci mentálne postihnutých žiakov s nimi. V pracovných listoch sú jasne určené ciele, sú farebne zvýraznené a taktiež sa v nich ľahko orientuje nakoľko sú písané zrozumiteľne. Pri práci s pracovnými listami mentálne postihnutí žiaci rozvíjajú myslenie, pamäť, obrazotvornosť, predstavivosť, učenie, reč, pocity a vnemy. Navodzuje im to pocit úspešnosti, môžu sa podieľať na dobrej pracovnej atmosfére v triede a hravou formou zvládať dané úlohy.

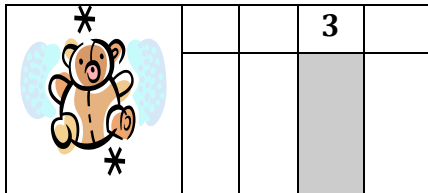
Meno a priezvisko

Obrázkový hlavolam

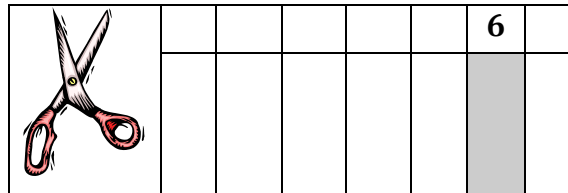
1. úloha: Pomenuj obrázok a vpiš písmeno pod číslom, ktoré určuje rámček pod obrázkom a zapíš do tabuľky !

3	1	4	2	7	6	5

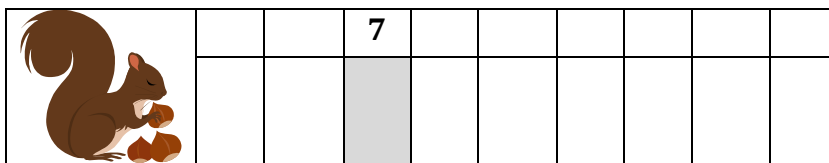
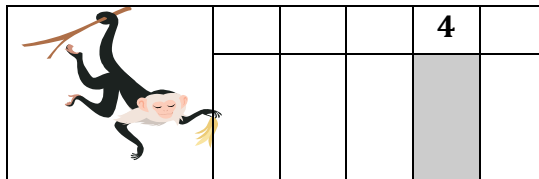
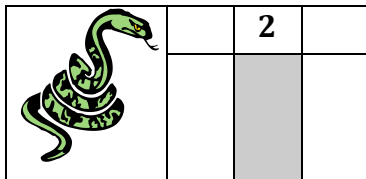
a) Ako sa volá plyšová hračka ?



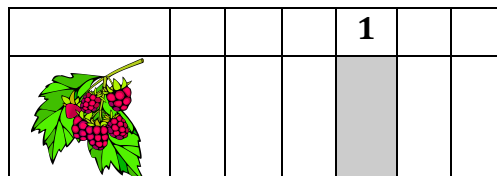
b) Čím sa strihá papier ?



c) Ako sa volajú zvieratká na obrázku ?



d) Aké je to ovocie ?



Meno a priezvisko

Rébus - autá

2. úloha: Písmeno nad žltým autom zapíš do rámečka nad žltou farbou a podobne postupuj pri ostatných farebných autách !

Yellow	Red	Black	Blue	Green

V



Á



K



Y



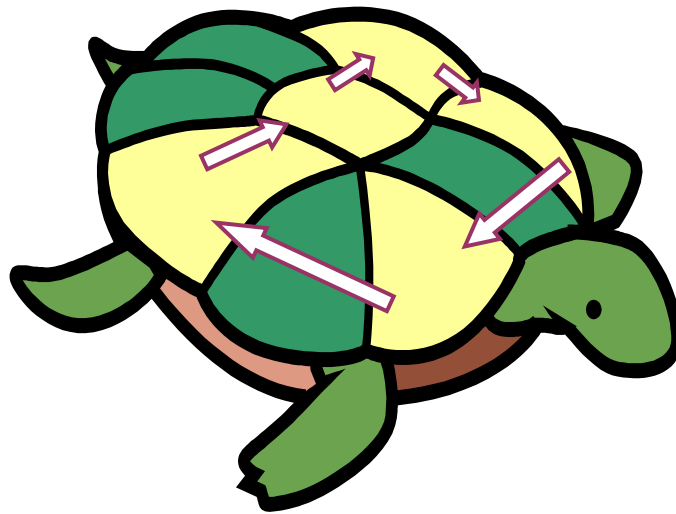
T



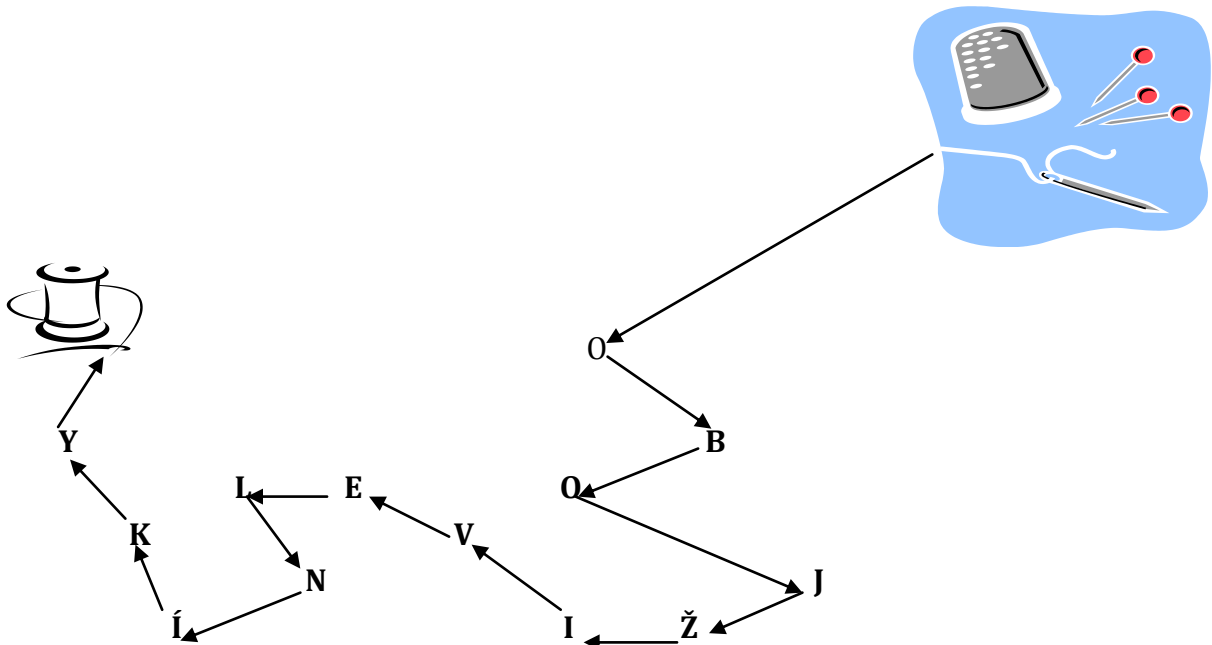
Meno a priezvisko

3. úloha: Napíš písmenkovej korytnačke písmenka v smere šípky, ktoré sú na začiatku slov !

P í l a **L** o p t a **A** u t o **Z** u b **Y** p s i l o n



4. úloha: Vypíš zaradom všetky písmena na riadok- začni od ihly k niti !



Napiš slovo:

Meno a priezvisko

5. úloha: Pod čísla v tabuľke dopíš posledné písmeno pomenovania jednotlivých obrázkov v poradí ako sú obrázky očíslované !

1. Rybár



2. Nohy



3. Chlieb



4. Ruky

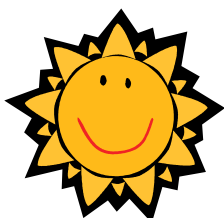


1	2	3	4

Prameň: vlastný návrh

Meno a priezvisko

Pátraj po 3 slovách. Keď poskladáš všetky tri slová z jednotlivých úloh dostaneš odpoveď ako rozdeľujeme neživú prírodu.



Do neživej prírody patrí:

1

2

3

1. úloha: Čím potrebujeme nafúkať balóny aby mohli letieť ?
 Zlož slovo z rozlietanych písmen a nájdeš odpoveď !
 Zložené slovo zapíš do tabuľky a prepíš do horného rámečka k slniečku k príslušnej farbe !

1					
---	--	--	--	--	--

V

D



Z

U

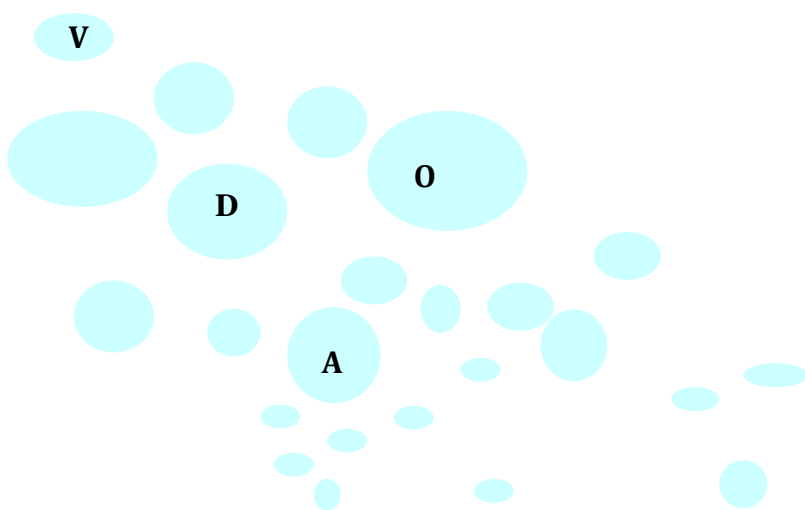


CH

Meno a priezvisko

2. úloha: Ryby chcú spať písmena, predbehni ich a vezmi im ich.
Z bubliniek zlož slovo ! Zložené slovo zapíš do tabuľky a prepíš
do horného rámečka k slniečku k príslušnej farbe !

2				
---	--	--	--	--



Meno a priezvisko

3. úloha: Pomôž nájsť stratené písmená (zrná).

Vytvor z nich slovo a zapíš do rámčeka ! Zložené slovo zapíš do tabuľky
a prepíš do horného rámčeka k slniečku k príslušnej farbe !

3				
---	--	--	--	--



Prameň: vlastný návrh

3.2 Metodika práce s pracovními listami

Pri práci s pracovními listami sme používali špecifické metódy ako je metóda viacnásobného opakovania, metódu nadmerného zvýraznenia informácie, metódu zapojenia viacerých kanálov do prijímania informácie, metódu intenzívnej spätnej väzby a metódu pozitívneho posilňovania. Taktiež sme sa pridržovali vyučovacích zásad pre žiakov s mentálnym postihnutím ako je zásada primeranosti, zásada názornosti a sústavnosti.

Z organizačných foriem sme kombinovali formu vychádzky a prácu v triede. Z didakticko-technických prostriedkov sme využívali televíznu techniku a to videokamery a vyučovotechnické systémy a to vyučbové počítače.

3.3 Analýza pracovních listov

Naše pracovné listy sme realizovali počas školského roka 2011/2012. V úvode prieskumu sme zvolili metódu analýzy dokumentov. Vzorku prieskumu tvorili žiaci 5-tych ročníkov A variant, v dvoch triedach po 8 žiakov v každej triede.

Žiakom sa práca s pracovními listami páčila, zaujala ich, prejavili o predmet väčší záujem a na hodiny vlastivedy sa tešili.

S ich aktivitou sme boli spokojní, čo potvrdilo, že pracovné listy sa osvedčili, a žiaci na záver školského roka 2011/2012 si zlepšili prospech v priemere o jeden stupeň.

Žiaci zvládali dané úlohy vcelku dobre. Menšie problémy im robila úloha č. 1 v pracovnom liste č. 2, kde išlo o spojenie písmen v smere šípky a tak vytvoriť slovo. Tu mali problém s orientáciou hľadania šípky. Išlo o troch žiakov, ktorí mali okrem mentálneho postihnutia aj poruchu zraku.

Odporúčania pre špeciálno-pedagogickú prax tkvejú v dobrej príprave pracovních listov v predmete vlastiveda pre 5. ročník s rešpektovaním mentálneho postihnutia žiaka ako aj hľadani vhodných foriem, metód a vyučovacích zásad v edukačnom procese.

ZÁVER

Ako uvádzajú Žáčok, Schlarmannová (2005, s. 62) efektivita edukačného procesu závisí nielen od odborného-pedagogických schopností a kreativity učiteľa, ale tiež od použitia vhodných učebných pomôcok a didaktickej techniky. V školskej praxi je výklad učiteľa veľmi často dopĺňaný a obohacovaný práve rôznymi druhmi učebných pomôcok aj vzhľadom na fakty odbornej literatúry, ktoré uvádzajú, že prostredníctvom zraku vstupuje do nášho mozgu 87 % informácií, sluchom 9 % a inými zmyslami prijímame 4 % poznatkov. Petlák (1997, s. 89) odporúča učebné pomôcky ako prostriedky, ktoré svojou názornosťou umožňujú dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si učiva žiakmi s mentálnym postihnutím.

Pracovné listy považujeme za veľmi vhodnú a účelnú pomôcku výchovno-vzdelávacieho procesu na špeciálnej základnej škole. Aj keď nemôžu a ani nesmú nahrádzať učebnicu, majú široké uplatnenie vo všetkých fázach učebného procesu ako vhodný doplnok, podpora, prípadne aktualizácia informácií základného učebného zdroja. Spájajú možnosti učebného textu s vlastným, aktívnym vkladom žiaka, či už formou samostatnej alebo skupinovej práce.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

1. BAJO, I., VAŠEK, Š. 1994. Pedagogika mentálne postihnutých : (Psychopédia). 1. vydanie. Sapiaientia. Bratislava. 1994. ISBN 80-967180-1-0
2. BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. (ed). 2005. Integrace handicapovaných na trhu práce v medzinárodnej dimenzii : Sborník k projektu „Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce“, spolufinancovaný z Evropské unie a českého státního rozpočtu. 1. vydání. MSD. Brno. 2005. ISBN 80-86633-31-4
3. ČEPČIANSKY, J., GLESK, P., MERICA, M. 2005. Športová edukológia mentálne a zmyslovo postihnutých. 3. dopl. vydanie. Univerzita Komenského Bratislava. Bratislava. 2005. ISBN 80-223-1836-1
4. GRAMBLIČKOVÁ, K. 2003. Špecifiká edukácie vo vlastivede a v prírodovedných predmetoch. In: Špecifiká edukácie mentálne postihnutých. 1. vydanie. Sapiaientia. Bratislava. 2003. ISBN 80-88868-82-3
5. PETLÁK, E. 1997. Všeobecná didaktika. 1. vydanie. IRIS. Bratislava. 1997. ISBN 8088778492
6. PETTY, G. 1996. Moderní vyučování. 1. vydanie. Portál, s.r.o.. Praha. 1996. ISBN 807 1780707
7. PIPEKOVÁ, J. (ed). 2006. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 1. vydání. Paido. Brno. 2006. ISBN 80-7315-120-0
8. VAŠEK, Š., BAJO, I. 1988. Psychopédia I. (Skriptum). 2. nezmen. vydanie. Univerzita Komenského. Bratislava. 1988.
9. VAŠEK, Š. 2003. Základy špeciálnej pedagogiky. 1. vydanie. Sapiaientia. Bratislava. 2003. ISBN 80-968797-0-7
10. Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Vzdelávací program ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582 – 1:914 dňa 26. mája 2009
11. Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov
12. Žáčok, Ľubomír – Schlarmanová, Janka: Metodika tvorby pracovných listov pre základné školy. Technológia vzdelávania. [online] Vol 13, No 7 (2005). Dostupné na internete: <http://technologiovzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/432>
13. Kolektív autorov: Štátny vzdelávací program. [online] Bratislava: ŠPU v Bratislave, 2008. Aktualizované 29.5.2009. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/prilohy/Informatika_ISCED_2.pdf