



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



# KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

## DÍLČÍ ČÁST

**Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání  
z důvodu mentálního postižení  
nebo oslabení kognitivního výkonu**

Oponenti: doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.  
Mgr. Jana Brodská

Autorský tým:

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (vedoucí autorského týmu)  
PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.  
PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.  
Mgr. Jitka Jarmarová  
Mgr. Ivana Klenová  
doc. PhDr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.  
prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.  
Mgr. Miloš Majer  
Mgr. Lenka Mikulášková Sladká  
Mgr. Jiřina Muchová  
Mgr. Jarmila Müllerová, Ph.D.  
Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.  
PaedDr. Petr Petráš  
PhDr. Jana Petrášová  
Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Tato publikace vznikla v rámci projektu Metodická podpora sítě inkluzivních škol  
reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16\_037/0004021



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



© Milan Valenta a kol., 2015, 2020  
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 2020

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA  
(Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete  
na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

## Ikony



*Ilustrační příklad*



*Doporučená literatura*

### STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ



*1. stupeň*



*2. stupeň*



*3. stupeň*



*4. stupeň*



*5. stupeň*



# Obsah

<b>IKONY .....</b>	<b>3</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>1 — CHARAKTERISTIKA DANÉHO ZNEVÝHODNĚNÍ.....</b>	<b>11</b>
1.1 Vymezení pojmu oslabení kognitivního výkonu .....	11
1.2 Vymezení mentálního postižení .....	13
<b>2 — DOPADY ZNEVÝHODNĚNÍ NA VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>14</b>
2.1 Žák s oslabením kognitivního výkonu.....	14
2.2 Žák s mentálním postižením.....	15
<b>3 — PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ŽÁKA .....</b>	<b>18</b>
3.1 Pozorování.....	19
3.2 Rozhovor .....	20

3.3	Analýza výsledků činností .....	21
3.4	Současné trendy v pedagogické diagnostice .....	21
3.5	Stupně podpory v návaznosti na diagnostiku žáka .....	21
<b>4</b>	<b>— KAPITOLY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ .....</b>	<b>24</b>
4.1	Individuální vzdělávací plán .....	24
4.2	Metody výuky .....	43
4.2.1	Kooperativní učení .....	43
4.2.2	Metody aktivního vyučování .....	45
4.2.3	Strukturalizace výuky .....	47
4.2.4	Strukturování komplexních úloh do menších celků .....	51
4.2.5	Individuální práce se žákem .....	54
4.2.6	Podpora motivace žáka .....	58
4.2.7	Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti .....	62
4.2.8	Rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu .....	65
4.2.9	Rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání .....	68
4.3	Úprava obsahu a výstupů vzdělávání .....	70
4.4	Organizace výuky .....	77
4.4.1	Úprava režimu časová, místní .....	77
4.4.2	Vzdělávání v jiném než školním prostředí .....	80
4.5	Předměty speciálněpedagogické péče .....	82
4.5.1	Rozvoj grafomotorických dovedností .....	82
4.5.2	Zdravotní TV .....	90
4.5.3	Nácvik sociální komunikace .....	107
4.5.4	Logopedická péče .....	110
4.5.5	Rozvoj jazykových kompetencí .....	119
4.5.6	Nácvik orientace v prostoru .....	123
4.5.7	Výuka prostřednictvím augmentativní a alternativní komunikace (AAK) .....	125
4.6	Pedagogická intervence .....	129
4.6.1	Posilování sluchové a zrakové percepce .....	131
4.6.2	Podpora rozvoje myšlenkových operací .....	135
4.6.3	Trénink koncentrace pozornosti .....	138
4.6.4	Nácvik sebeobslužných dovedností .....	142
4.6.5	Nácvik orientace v čase .....	145
4.6.6	Rozvoj exekutivních funkcí .....	147
4.6.7	Trénink paměti .....	151
4.6.8	Intervence nad rámec běžné výuky .....	154
4.7	Uzpůsobení forem komunikace .....	156
4.8	Personální podpora .....	163

4.9	Hodnocení.....	167
4.10	Pomůcky.....	178
4.10.1	Audioknihy .....	191
4.11	Prodloužení délky vzdělávání .....	192
4.12	Podpůrná opatření jiného druhu.....	194
4.12.1	Podpora žáka ve školském zařízení.....	195
4.12.2	Práce s třídním klimatem .....	196
4.12.3	Opatření respektující zdravotní stav žáka .....	199
4.12.4	Spolupráce rodiny a školy .....	200
4.12.5	Mimoškolní pobyty .....	204
4.12.6	Jiná podpůrná opatření intervenčního charakteru .....	208
4.12.7	Využití metody videotréninku interakcí .....	215
<b>ZÁVĚR.....</b>		<b>218</b>
<b>LITERATURA .....</b>		<b>220</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ .....</b>		<b>231</b>
<b>SLOVNÍK ODBORNÝCH POJMŮ .....</b>		<b>233</b>



## Úvod

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

do rukou se vám dostává dílčí část Katalogu podpůrných opatření – zaměřená na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu...

... takto začínal text uvádějící Katalog podpůrných opatření s vročením 2015. Od té doby stačil gregoriánský čas vytrhat listy z patery svých kalendářů a hle – v rukou držíte katalog se stejným názvem a velice podobným složením autorského týmu, leč s vročením 2020. Co je tedy v předkládaném Katalogu tak nového a jiného, že si zasloužil být znovu vydán?

Tak především, text je přepracován – na jednu stranu doplněn, na stranu druhou proškrtán, ale především aktualizován v duchu stávající legislativy, takže se stává pro „spotřebitele“ – převážně učitele běžné školy – komfortnějším a více přátelským (tj. „friendly“, jak se uvyklo psát v katalozích hotelů a penzionů pro našince i přespolní).

Předchozí Katalog vytěžoval v mnohém RVP ZV s přílohou LMP (lehké mentální postižení), tato opora Katalogu je však dnes již – pohříchu – minulostí. Nové řazení PO (podpůrných opatření) stínuje sled daný aktuálně využívanými vyhláškami a zaužívanými formalitami.

Ruku v ruce s uvedenými změnami se zjednodušila strukturovanost a vnější úprava publikace, a to v navzájem si podobném stříhu všech katalogů (kromě Katalogu PO pro žáky s mentálním postižením či oslabením kognitivního výkonu také katalogy pro žáky s poruchou autistického spektra či s vybranými psychickými onemocněními, s tělesným postižením či závažným onemocněním, se zrakovým postižením či oslabením zrakového vnímání, se sluchovým postižením či oslabením sluchového vnímání, s narušenou komunikační schopností a se sociálním znevýhodněním).

Výše jmenované katalogy (tzv. dílčí) mají ještě něco společného – jsou „specializací“ v duchu toho kterého druhu zdravotního postižení, jež je komplementární k tzv. Katalogu obecnému. Ten tvoří legislativně metodický rámec pro všechny uvedené „dílčí“ katalogy. Prakticky to znamená, že náš Katalog je dvojjediný s tímto „obecným“ Katalogem, je specifikací a doplněním toho (zde ve smyslu mentálního postižení a oslabení kognitivního výkonu), co se do obecného Katalogu nevešlo, a v případě mnoha podpůrných opatření se na tento také explicitně odvolává.

Pro úplnost výčtu katalogické řady – jako úplně první vyšel v roce 2012 Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb tzv. diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením. V současnosti přepracovaný „diagnostický“ katalog tvoří druhou část těla publikace Mentální postižení vydané nakladatelstvím Grada v Praze (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012).

Dílčí část Katalogu, která se vám dostává do rukou, navazuje na Katalog podpůrných opatření – obecná část.

Ten ve své první části vysvětluje princip podpůrných opatření a charakterizuje je v jednotlivých stupních. Podrobně se zabývá podpůrnými opatřeními prvního stupně, popisuje procesy identifikace, realizace a vyhodnocování podpůrných opatření. Uvádí rovněž specifika dopadů znevýhodnění do středoškolského vzdělávání, zabývá se problematikou vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a činností střediska výchovné péče ve vazbě na podpůrná opatření. Druhá část obecné části Katalogu pak zevrubně popisuje ta podpůrná opatření, která jsou aplikovatelná ve vzdělávání všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na příčinu jejich znevýhodnění.

V této dílčí části pak naleznete doporučení postupů vyplývajících i ze specifík mentálního postižení či oslabení kognitivního výkonu.

Je tedy vhodné studium této části Katalogu doplnit o fakta uvedená v části obecné (např. v obecné části je podrobně rozpracována kapitola Metody výuky, kde naleznete doporučení konkrétních metod umožňujících individualizaci výuky. V této části Katalogu pak máte popsány ty metody, které jsou preferovány ve výuce žáka s mentální postižením či oslabením kognitivního výkonu).

Milan Valenta ■

# 1 Charakteristika daného znevýhodnění

— Milan Valenta —

Kapitola je zaměřena na rámcové vymezení pojmu oslabení kognitivního výkonu a pojmu mentální postižení (zaužívaný pojem pro dosud stále platný, avšak společensky nepříliš korektní termín mentální retardace). ■

## 1.1 VYMEZENÍ POJMU OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU

*„Jedná se o snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace, ID/IDD), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“*

Oslabení  
kognitivního  
výkonu



Valenta a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015.

Kognice neboli poznávání zahrnuje široké spektrum psychických procesů, které nám umožňují poznávat a porozumět světu, jenž nás obklopuje. Hovoříme-li o oslabení

Deficity  
dílčích  
a kognitivních  
funkcí

kognitivního výkonu (též o snížené intelektové výkonnosti či o funkčním podprůměru), máme zpravidla na mysli jedince, jehož poznávání je na poněkud nižší úrovni, než bychom od běžného žáka čekali. V tradičním pojetí inteligence bychom řekli, že se jedná o žáka s podprůměrnými rozumovými schopnostmi či tzv. hraničními rozumovými schopnostmi, (také někdy označovanými jako hraniční pásmo mentální retardace, subnormální inteligence). Toto je pojetí, kdy porovnáváme výkony žáka s normou, tedy s něčím, co je pokládáno za standard v populaci jeho vrstevníků. Na oslabení kognitivního výkonu se můžeme také dívat jako na velmi variabilní profil dílčích deficitů, které se u každého jedince projeví určitým specifickým způsobem a mohou být recipročně doplněny silnými stránkami v některých jiných oblastech poznávání. Někdy se v této souvislosti hovoří o tzv. **deficitech dílčích funkcí** (Sindelar, 2007) nebo o **deficitech kognitivních funkcí** (Feuerstein, Falik, 2010). Dílčími funkcemi jsou myšleny konkrétní složky kognitivních procesů, v nichž se projevuje oslabení, a to má posléze dopad i na komplexnější procesy myšlení a učení (např. oslabená schopnost sluchové a zrakové analýzy a syntézy, oslabená krátkodobá sluchová paměť). Přístup založený na sledování deficitů kognitivních funkcí se dívá na možná oslabení ještě komplexněji a vysoce strukturovaně. Jednotlivé deficity vymezuje na třech úrovních zpracování informací:

- při jejich příjmu, kdy je s nimi jedinec konfrontován (deficitem může být např. nedostatečná schopnost identifikovat situaci jako problém k řešení nebo nepřesné vnímání),
- při jejich zpracování (deficitem může být například neschopnost hypotetického myšlení, nedostatečné porovnávání informací, nepřesná práce s pojmovým aparátem) a
- konečně při jejich prezentaci jedincem, kdy má sdělit či jinak předvést, jak úkol vyřešil (deficitem může být oslabení při verbálním vyjádření řešení, nadměrná impulzivita, řešení úkolu metodou pokus a omyl apod.).

Poruchy učení  
a specifické  
poruchy učení

V prostředí školy můžeme o oslabení kognitivního výkonu hovořit v souvislosti s tzv. **poruchami učení**. Nemáme přitom na mysli tzv. **specifické poruchy učení**, které vedou k oslabení specifické oblasti (např. čtenářských nebo matematických dovedností), ale komplexní oslabení v oblasti nabývání vědomostí, které se promítá do práce ve většině vyučovacích předmětů.

Vždy je žádoucí vést v patrnosti, že kognitivní funkce lze cíleným tréninkem a podporou jejich rozvoje obohacovat a zdokonalovat. Může být značný rozdíl mezi tím, co vidíme a jak se žák projevuje při samostatné práci, a mezi jeho potenciálem, který lze naplňovat a rozvíjet v interakci s vychovateli a učiteli. Na druhou stranu nedostatek podnětů, komplikované rodinné prostředí, různorodá sociální znevýhodnění nebo rezignace na práci se žákem, který je „slabší“ než ostatní, mohou obtíže zbytečně prohlubovat a snižovat reálné možnosti žáka. ■

## 1.2 VYMEZENÍ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

Mentální postižení (dle klasifikace DSM-5 / ICD-11-ID aneb porucha intelektu / IDD aneb vývojová porucha intelektu) lze vymezit jako (neuro)vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových i dalších schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která omezuje a oslabuje adaptační schopnosti jedince.

**Stupeň postižení** je určen na základě posouzení struktury inteligence a schopnosti adaptability (adaptačního chování), orientačně taktéž inteligenčním kvocientem a mírou zvládání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince.

Stupeň  
postižení

Pro stanovení diagnózy je podstatná snížená úroveň intelektových funkcí vedoucí ke snížené schopnosti přizpůsobit se denním požadavkům běžné (a dané) společnosti.

### Stupně mentálního postižení ve vztahu k edukaci:

Stupně  
mentálního  
postižení  
ve vztahu  
k edukaci

- Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) jsou vzděláváni na základní škole podle RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), tj. na běžné základní škole či na škole (ve třídě) samostatně zřízené dle §16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální) díl I., pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Ale i zde by měli být vzděláváni podle RVP ZŠS.
- Žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS díl II.
- Žáci s hlubokým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni individuálně s ohledem na své možnosti s pomocí speciálních pedagogů SPC či „speciální“ školy.

Mentální postižení je charakterizováno podstatnými omezeními jak v oblasti intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptivního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku. Intelektové funkce (označované také jako inteligence) odkazují na obecnou mentální kapacitu, kam patří schopnost poznávání, učení se, logického myšlení, řešení problémů a vzniklých situací, přizpůsobení se novému i další schopnosti.

Omezení v oblasti adaptivního chování obsahuje tři typy schopností:

- pojmové (řeč a trivium, peníze, čas, sebeřízení...),
- sociální (interpersonální dovednosti, odpovědnost, řešení sociálních problémů, sebe-důvěra, schopnost řídit se pravidly a zákony...),
- praktické dovednosti (aktivity denního života, jako je sebeobsluha, zaměstnání a profesní dovednosti, využívání dopravních prostředků, manipulace s penězi, telefonování...). ■

## 2 Dopady znevýhodnění na vzdělávání

— Milan Valenta, Lenka Krejčová —

Mentální postižení i oslabení kognitivního výkonu dítěte či žáka se výrazně promítá do všech oblastí života, včetně edukace. Následující podkapitoly rámcově vymezují specifika mentálního postižení a oslabení kognitivního výkonu ve vztahu k procesu vzdělávání. ■

### 2.1 ŽÁK S OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU

Žák  
s oslabením  
kognitivního  
výkonu

Hovoříme-li o žákovi s oslabením kognitivního výkonu, máme na mysli žáka, jehož výkony ve většině vyučovacích předmětů jsou podprůměrné, někdy až hluboce podprůměrné. Na druhou stranu jeho oslabení nejsou extrémní, žák dokáže v řadě situací reagovat přiměřeně. Na první pohled, při běžné komunikaci se žákem, při pozorování žáka při hře nebo v kontaktu s dalšími dětmi, nemusí být žádné významné obtíže zjevné.

Mezi typické obtíže patří pomalejší psychomotorické tempo, které se promítá do pomalejšího porozumění učivu, ale také do řešení úkolů, do samostatné práce žáků, do zhoršené adaptace na nové podmínky a nové prostředí. Další oslabení se v různé míře projevují v řadě poznávacích procesů. Žák čelí obtížím ve vyjadřovacích schopnostech, má menší slovní zásobu, hůře si osvojuje nové pojmy v průběhu výuky, déle mu trvá, než je dokáže

sám aktivně užívat při práci. Rovněž řešení problémů je pro něj náročnější, hůře podněty vzájemně porovnává, neuvědomuje si analogie mezi tématy učiva, mnohdy se mu ani nedaří uvědomit, o jaký problém se jedná, co má řešit. Když se změní učební podmínky, vnímá situaci jako novou a neznámou, ač mnohé prvky učiva zůstaly nezměněny, což však neregistruje. Obtíže se projevují také v koncentraci pozornosti na práci a ve vytrvalosti při řešení úkolů. V neposlední řadě je oslabeno také zapamatování. Někdy se může relativně dobře dařit mechanické zapamatování, ale logická paměť založená na uvědomění si vzájemných souvislostí a aplikaci již dříve osvojených znalostí je zhoršená (tento nepoměr však neplatí vždy, mnozí žáci čelí obtížím ve všech složkách paměti). Myšlení se většinou celkově daří spíše na konkrétnější úrovni, přechod k abstrakci je zdoluhavý, někdy nenastane vůbec.

Zpravidla je žádoucí si uvědomit, s čím oslabení žáků souvisejí, které výchozí kognitivní funkce se jeví deficitní a jak souvisejí s celým dalším procesem osvojování si znalostí a dovedností. **Někdy je bezprostřední zaměření na osvojování učiva méně efektivní než rozvoj těchto dílčích kognitivních operací.** Posilování a trénink jednotlivých oslabených oblastí – trénink paměti, krátkodobé a dlouhodobé pozornosti, rozvoj řeči – slovní zásoby, porozumění řeči, schopnosti verbálně se vyjadřovat, podpora pojmového myšlení a další vhodné intervenční postupy zaměřené na specifické deficity mohou vést ke komplexním změnám ve způsobu řešení problémů žáků, resp. osvojování znalostí a dovedností ve škole. Tyto kognitivní funkce se totiž výrazněji projevují v době nástupu do školy, při osvojování gramatických pravidel českého jazyka i cizího jazyka, při řešení slovních úloh v matematice atd. Když se naopak příliš soustředíme na osvojení pouze konkrétního tématu učiva, je rozvoj žáka nesystematický a útržkovitý a také jeho znalosti budou pouze úzce vymezené. Je vysoce pravděpodobné, že si nebude umět dát učivo do souvislostí (např. uvědomění si paralel mezi gramatickými jevy v českém jazyce a cizích jazycích nebo aplikace znalostí násobky na řešení slovní úlohy nenastanou). Při celkovém oslabení kognitivního výkonu je vždy žádoucí posilovat kognitivní funkce komplexně a věnovat se spíše jejich rozvoji než pouhému memorování učiva. ■

Zaměření  
na osvojování  
učiva

## 2.2 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Ve snaze načrtnout rámcově obraz mentálního postižení lze jmenovat následující osobnostní specifika, která se mohou vyskytovat v nejrůznější míře či pořadí, ale stejně tak mohou zcela absentovat u konkrétní osoby s mentálním postižením a vůbec se nevyskytovat. Jedná se o zvýšenou závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, zvýšenou úzkostlivost, sugestibilitu a rigiditu chování, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováhu aspirace a výkonu, problémy v komunikaci, sníženou přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům. V literatuře se také objevují další specifika, jako je impulzivita, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, tékavá pozornost.

V obecné rovině je ještě nutno poznamenat, že u mentálního postižení nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Žáka s mentálním

postižením tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu“ jedinci, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale ve vývoji dochází i ke změnám kvalitativním.

Podívejme se na osobnost žáka s mentálním postižením z hlediska funkcí nezbytných pro kognitivní proces, jehož postižení je primárním specifikem mentálního postižení. Je nutno si uvědomit, že celý text je zjednodušením, které má orientační funkci a nebere v úvahu stupeň, typ a variabilitu mentálního postižení.

#### Smyslová percepce

**Smyslová percepce** u dětí a žáků s mentálním postižením může vykazovat následující zvláštnosti:

- Zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání. Nediferencovanost počítků a vjemů – tvarů, předmětů, barev. Zvláště silně je porušena diskriminace figury a pozadí – běžné populaci nedělá problém vydělit obrys geometrických tvarů z prostředí, u osob s mentálním postižením tyto obrazce musíme výrazně odlišit od pozadí, tedy organizovat vnímaný materiál.
- Inaktivita vnímání (obtížné „znovupoznání“ již jednou vnímaného, problémy s percepcí detailů).
- Nedostatečné prostorové vnímání (porucha hloubky vnímání).
- Snížená citlivost hmatových vjemů (objem, materiál...).
- Pro akustický analyzátor je charakteristická opožděná diferenciací fonémů a jejich zkreslení (jedinec sice hlásky slyší, ale nerozlišuje či rozlišuje nedostatečně).
- Nedokonalé vnímání času a prostoru.

#### Myšlení

**Myšlení** je poznávací funkcí, v souvislosti s ním hovoříme o poznání zobecněném, zprostředkovaném (přes slovo), jehož nástrojem je převážně řeč a podstatou uvádění do vztahů.

Myšlení žáka s mentálním postižením je spíše konkrétní s problémy ve schopnosti vyšší abstrakce a generalizace, projevuje se nepřesností a chybami v analýze a syntéze. Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, pojmotvorný proces je zpomalený. Myšlenky vyjadřujeme pomocí slov, tedy řečí, jež bývá u osob s mentálním postižením postižena nejen obsahově, ale i formálně (opět v přímé souvislosti a úměře s hloubkou a typem mentálního postižení).

#### Paměť

**Paměť** nám zaručuje, že každým okamžikem nepoznáváme nové věci. Z hlediska vývoje mluvíme o geneticky uložených informacích a o paměti individuální, která je z hlediska vzdělávacího procesu podstatnější.

Paměť je selektivní – pamatujeme si jen to důležité, funkce tedy nemá charakter technického záznamu. Proces „zapamatování si“ proto v sobě obsahuje schopnost pochopit látku, vybrat z ní základní prvky, zjistit vztah mezi nimi a vřadit je do určité soustavy představ.

Také paměť žáků s mentálním postižením vykazuje určitá specifika. Žáci si vše nové osvojují pomalu až po mnohačetném opakování. Naučené rychle zapomínají a paměťové stopy si vybavují nepřesně, vědomosti neumí včas uplatnit v praxi. Proto je při edukaci

těchto žáků taková pozornost věnována opakování s prvky relaxace a s variabilitou technik a didaktických metod.

K zvláštnostem paměti žáků s mentálním postižením náleží také nekvalitní třídění pamětních stop, žáci mají spíše mechanickou paměť (mechanická paměť není schopna větší selekce – udrží stopy bez většího výběru).

**Pozornost** souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním a lze ji členit na bezděčnou, jež se mimovolně zaměřuje na silné podněty, např. intenzivní zvuk, a záměrnou, která je vázána na vůli, má charakter podmíněného reflexu a je z hlediska vyučovacího procesu nejdůležitější.

Pozornost

Záměrná pozornost žáků s mentálním postižením vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost rozdělit se na více činností, ulpívání na představách. Pro záměrnou pozornost je charakteristické, že s nárůstem kvantity výkonu narůstá i počet chyb. Žák s mentálním postižením je schopen udržet pozornost mnohem kratší dobu než jeho intaktní (nepostižený) vrstevník. Po soustředění musí následovat relaxace, což je důležitý poznatek z hlediska strukturování vyučovací jednotky.

Kognitivní funkce jsou z hlediska vyučovacího procesu zcela zásadní. Svou roli ve vyučování žáků s mentálním postižením ale hrají také další specifika osobnosti žáků v oblasti emotivity, aspirace, vůle. ■

## 3 Pedagogická diagnostika žáka

— Lenka Krejčová —

Chceme-li uzpůsobit podmínky výuky potřebám konkrétního žáka nebo školní třídy, nezbytné východisko takové snahy představuje pedagogická diagnostika. Jejím cílem je porozumět žákovi, resp. okolnostem, za nichž se mu daří ve výuce pracovat, a současně zdrojům obtíží, které mohou klást překážky v učení. Diagnostika, tedy i pedagogická diagnostika, představuje nástroj, jehož prostřednictvím získáme informace, jak se žákem dále co nejefektivněji pracovat, jak mu pomoci a podpořit ho. Nikdy nemá smysl dělat diagnostiku pro diagnostiku, její výstupy musíme vždy účinně použít, je zapotřebí na ně navázat aktivitami v každodenní interakci se žáky.

Sociální  
model  
diagnostiky

Moderní přístupy k diagnostice zdůrazňují tzv. sociální model diagnostiky (oproti modelu medicínskému, jehož hlavním cílem bylo stanovení diagnóz). V tomto pojetí se od pedagogické diagnostiky očekává, že se bude soustředit na celý proces učení, včetně všech proměnných, které do něj vstupují. Výchozím předpokladem je, že na učení žáků má kromě nich samotných významný vliv také prostředí, v němž se učí, a především osoby, které žáky v procesu edukace obklopují. To vše na sebe vzájemně působí a určuje kvalitu učení žáků. Právě proto, že jde o situaci, v níž se střetává více různých důležitých faktorů, hovoříme o sociálním modelu diagnostiky. Její nedílnou součástí je tedy porozumění všem složkám edukačního procesu (žákovi, jeho kognitivním procesům, učivu, pomůckám, které používá, prostředí, v němž výuka probíhá, výukovým postupům učitele, vztahům

s učitelem i spolužáky, prostředí školy, rodinnému zázemí, domácímu prostředí apod.) – jediné tak lze výstupy diagnostiky ve výuce smysluplně využít.

Učitel disponuje poměrně širokým spektrem diagnostických postupů, jichž může využít. Nemusí pouze čekat na zprávy z vyšetření v poradenském zařízení, které má v kompetenci (speciálně)pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Naopak při aplikaci především prvního stupně podpůrných opatření se primárně očekává, že provede vlastní pedagogickou diagnostiku a na jejím základě zvolí vůči žákovi či žákům vhodné výukové postupy.

V poradenských zařízeních se zpravidla využívají tzv. standardizované diagnostické nástroje, podle nichž lze diagnostikovaného jedince porovnat s tím, co je normální pro určitý věk, pohlaví, typ školy apod. Tyto nástroje i jejich normy obvykle vznikají na základě vyšetření stovek, někdy dokonce tisíců zástupců cílové skupiny, pro niž je metoda určena. Prostřednictvím statistického zpracování získaných dat vznikají posléze přesné normy, jimiž lze kvantifikovat výsledky jedince a stanovit, jak se projevuje v porovnání s populací. Učitelé takto standardizované nástroje k dispozici ve většině případů nemají. Pro diagnostiku jsou nesmírně cenné informace získané na základě konkrétních zkušeností s konkrétním žákem, porovnáváním výkonů žáka v určitém časovém období, někdy také porovnáváním reakcí žáka na učivo s reakcemi ostatních spolužáků, kvalifikovaným zhodnocením výkonů žáka a projevů chování, které vychází z dlouhodobých zkušeností s určitým učivem, postupy výuky, způsoby komunikace se žáky apod.

Standardizované  
diagnostické  
nástroje

Mezi nejběžnější diagnostické nástroje učitele, které využívá takřka denně, aniž by si možná uvědomoval, že diagnostikuje, patří prověřování znalostí žáků, tedy jejich zkoušení a testování. Podívejme se ovšem detailněji na zcela základní diagnostické metody, jež shodně aplikují učitelé, psychologové i speciální pedagogové. Mezi ně zpravidla řadíme metody pozorování, anamnézu (osobní, rodinnou, sociální, školní), rozhovor, analýzu výsledků činnosti – učitelé jsou k dispozici denně a nepotřebuje k nim žádné další komplikované podklady. Všechny diagnostické metody přitom aplikujeme jak při diagnostice konkrétního žáka, tedy individuálně (např. chceme-li zjistit, jak reaguje na užití konkrétní didaktické pomůcky, jak rozumí příslušnému učivu, jak se začlenil do nového kolektivu), tak při diagnostice celé školní třídy (zde nás nejčastěji zajímají vzájemné vztahy ve třídě, atmosféra ve třídě apod.). Východiskem jakékoli diagnostiky je vždy stanovení toho, co nás zajímá, co se potřebujeme dozvědět, čemu potřebujeme pro další práci se žáky porozumět. ■

Prověřování  
znalostí  
žáků

### 3.1 POZOROVÁNÍ

Nejčastěji využívaná metoda pedagogické diagnostiky – pozorování – znamená mnohem více než pouhé sledování žáků v průběhu výuky. Pozorujeme-li za účelem získání diagnosticky cenných informací, je zapotřebí si stanovit, co přesně budeme sledovat. Pozorování vždy provádíme opakovaně, snažíme se informace takto získané dávat do souvislostí s dalšími informacemi (např. s výsledky práce žáků, s údaji z rozhovorů) a především se snažíme detailně reflektovat, jak se pozorované projevy chování promítají do učebního procesu. Mnohdy je užitečné pozorovat nejen chování žáka, ale celou pedagogickou situaci, tedy

reflektovat také své chování a formy komunikace. Čím detailnější informace z pozorování získáme, tím lépe zvolíme vhodnou formu intervence. Proto je vhodné si také průběžně zaznamenávat, co jsme pozorovali (někdy je nezbytně nutné pozorovat určitý projev více než jednou, abychom mohli dospět k nějakým závěrům), aby bylo pozorování systematické a snadněji jsme si uvědomili, co s čím souvisí (např. pozorováním projevů zesměšňování určitého žáka si všimneme, že nejde jen o „ironickou atmosféru ve třídě“, ale jedná se o ostrakizaci konkrétního jedince, poznámky spolužáků opakovaně směřují pouze na jeho osobu). Stejně tak může být výhodné stanovit si otázku, co nás zajímá, co chceme pozorovat („Jak reaguje žák na zadání samostatné práce?“, „Dokáže si žák vybavit předchozí učivo, které souvisí s nynějším tématem?“, „V čem spočívá chyba, jíž se při práci žák dopustil?“), případně si stanovit dílčí projevy chování, které chceme pozorovat, resp. zajímá nás, zda se u žáka projeví (např. emocionální reakce na zadání konkrétního úkolu, vytrvalost při řešení složitějšího úkolu, reakce žáka na blízkost učitele u jeho pracovního místa při práci ve třídě aj.). ■

## 3.2 ROZHOVOR

Jestliže má rozhovor přinést diagnosticky cenné informace, je třeba si uvědomit, jaké otázky potřebujeme položit a jakým způsobem je budeme klást. Mezi základní postupy vedení rozhovoru patří kladení převážně otevřených otázek, které vedou jedince k obsáhlejšímu, nikoli jednoslovnému odpovědi („Jak ses připravoval na písemnou práci?“, nikoli „Připravoval ses na písemnou práci?“). Dále je žádoucí vyvarovat se sugestivních otázek („Jak vycházíte s paní učitelkou Novákovou?“, nikoli „S paní učitelkou Novákovou si příliš nerozumíte, že?“). Při kladení otázek zpravidla postupujeme od otázek obecnějších ke stále konkrétnějším. Někdy se však vyplatí, především jde-li o choulostivější a náročnější témata, klást otázky tzv. hřebenovitě, tedy střídat otázky, které vyžadují více úsilí při hledání odpovědi (nebo jsou emocionálně náročnější), a otázky více neutrální, které situaci mohou v daném okamžiku odlehčit. Opět může být výhodné, pokud se připravujeme vést rozhovor, promyslet si alespoň několik základních otázek, jimiž se chceme dozvědět více o určitém tématu.

Specifickým typem rozhovoru je anamnestický rozhovor, jímž zjišťujeme údaje o historii nově příchozího žáka. Zpravidla nás zajímají informace o předchozím studiu (školní anamnéza), ale můžeme se ptát také na domácí přípravu do školy (něco málo z rodinné anamnézy), na vztahy s předchozími spolužáky, trávení volného času (sociální anamnéza), v případě některých žáků s postižením také na vybrané zdravotní údaje (zdravotní anamnéza). Věnovat po příchodu žáka čas anamnestickému rozhovoru nám může zásadně usnadnit další práci. Anamnestické údaje sbíráme z více zdrojů – od žáka, zákonných zástupců žáka, učitelů a dalších pedagogických pracovníků. ■

### 3.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ČINNOSTÍ

Na práci žáků se můžeme dívat pouze optikou množství chyb, jichž se dopustili, ale můžeme si také klást další otázky související s tím, jak se jim práce podařila, v čem chyby spočívaly, a tedy jak se jich lze vyvarovat příště. Velmi cenné je analyzovat výsledky práce žáků (jejich zápisy do sešitů, zpracovaná cvičení na nácvik určitých znalostí či dovedností, různé testy, jež žáci psali, kresbu, malbu, ale také kvalitu spontánní či řízené hry) za určité časové období, a posoudit tak individuální vývoj žáků. Při pohledu na celou třídu si nemusíme uvědomit, jaké pokroky činí konkrétní žák. Stále ho můžeme vnímat jako průměrného či podprůměrného v porovnání s ostatními. Při detailní analýze jeho práce si ovšem můžeme uvědomit, k jakým dospěl pokrokům, nebo kde se naopak objevila stagnace. Specifickým diagnostickým nástrojem pro tyto účely může být tzv. portfolio. ■

### 3.4 SOUČASNÉ TRENDY V PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICE

V souladu s inkluzivním vzděláváním nás dnes již primárně nezajímají výsledky učení (tj. klasifikace, průměry hodnocení). Mnohem větší důraz je kladen na zmapování procesů učení a přemýšlení. Při pedagogické diagnostice chceme vědět, jak žák porozuměl učivu, jak ho dokáže využít dále v širším kontextu apod. Klademe si otázku, co je pro učení důležité a cenné, nezajímá nás pouze to, co můžeme změřit. Z těchto důvodů se stále více prosazují nové směry (nejen) pedagogické diagnostiky, mezi něž můžeme zařadit důraz na diagnostiku vycházející z konkrétní činnosti žáka, formativní diagnostiku (která není primárně zaměřena na výsledky), dynamické vyšetření (zaměřené na oblast nejbližšího rozvoje – co je žák schopen se naučit s dopomocí), diagnostiku vycházející ze hry a ze školního učení, diagnostiku založenou na autentických projevech žáků atd.

Pro veškerou diagnostiku je přitom zcela zásadní, jak informace získané jejím prostřednictvím dále využijeme. Diagnostika má smysl pouze tehdy, pokud nám ukáže, jak máme se žákem dále pracovat, umožní nám odpovědět na otázku, co potřebuje, jaká podpůrná opatření je žádoucí aplikovat, co lze doporučit rodičům i žákovi samotnému. Pouhé výsledky diagnostiky bez další práce se žákem jsou bezvýznamnou formalitou. ■

### 3.5 STUPNĚ PODPORY V NÁVAZNOSTI NA DIAGNOSTIKU ŽÁKA

Na základě (speciálně)pedagogické, psychologické diagnostiky (školského poradenského pracoviště či SPC) se určí vzdělávací potřeby a stupeň podpory, který náleží konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), přičemž každému stupni podpory pak odpovídá určitý výčet podpůrných opatření. Podrobnou diagnostikou a stanovením konečného stupně podpůrných opatření se zabývá *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, Část II., Diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením* (Valenta, 2012), potažmo publikace *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém*

a sociálně-právním kontextu (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012) s tím, že v „diagnostických manuálech“ UP v Olomouci je první a druhý stupeň podpůrných opatření tohoto Katalogu (tj. 1. a 2. stupeň) sloučen v jeden (tj. 1. stupeň).

1

Do 1. stupně zařazujeme žáky, kteří ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích dlouhodobě podávají podprůměrný výkon a žáky s dočasným oslabením kognitivního výkonu (do 6 měsíců) z důvodu nepříznivých vnitřních faktorů (např. oslabení po delší nemoci, úrazu) a faktorů environmentálních (např. nepříznivé změny v rodině, změna bydliště).

**V nosné – čtvrté – kapitole tohoto Katalogu (Kapitoly podpůrných opatření) u jednotlivých podpůrných opatření najdeme aplikaci ve stupních 2–5. Je tomu tak proto, že první stupeň (s ohledem na jeho charakter a příslušnost plnění) je součástí obecné části Katalogu PO.**

2

Do 2. stupně zařazujeme děti a žáky s oslabením kognitivního výkonu, který ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích odpovídá dolnímu pásmu podprůměru intelektových schopností, což má za následek dlouhodobé selhávání napříč vzdělávacími oblastmi.

3

Do 3. stupně zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech či návycích odpovídá rozložení lehkého mentálního postižení (lehké mentální retardace), popř. horního pásma středně těžkého mentálního postižení (středně těžké mentální retardace).

4

Do 4. stupně zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, vědomostech a návycích odpovídá rozložení středně těžkého mentálního postižení (středně těžké mentální retardace).

5

Do 5. stupně zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve schopnostech a dovednostech, znalostech a návycích odpovídá dolní hranici středně těžkého mentálního postižení (středně těžké mentální retardace) a těžkého, případně i hlubokého mentálního postižení (těžké, případně i hluboké mentální retardace).

## SPOLUPRÁCE S EXTERNÍMI ODBORNÍKY

Škola v případě potřeby kooperuje také s dalšími specialisty a úřady, kteří jsou do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jakkoliv zapojeni.

### OSPOD

OSPOD – pracovníky orgánů sociálněprávní ochrany dětí a mládeže úřadů ve spádové oblasti školy škola osloví v případě problematické komunikace zákonných zástupců žáka

se školou. Tímto je myšlena neomluvená absence v docházce žáka do školy, péče o žáka, která není v jeho oprávněném zájmu (např. podezření na týrání svěřené osoby...).

Kliničtí specialisté z lékařských oborů, kteří mají v aktuální péči žáka (např. klinický psycholog, klinický logoped, psychiatr, neurolog, foniatr, ortoped, ORL specialista, rehabilitační lékař, fyzioterapeut, oční lékař...).

Kliničtí  
specialisté

Spolupráce s těmito specialisty se děje samozřejmě vždy ve spolupráci se zákonnými zástupci, s jejich vědomím s cílem maximální podpory ve vzdělávání žáka. ■

Zákonní  
zástupci

## 4 Kapitoly podpůrných opatření

### 4.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

— Petr Hanák —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

**IVP** Individuální vzdělávací plán (IVP) jako podpůrné opatření patří mezi jedno z nejvýznamnějších podpůrných opatření u dětí a žáků s mentálním deficitem. Jeho smyslem je vytvořit závazný vzdělávací dokument, který přizpůsobí obsah vzdělávání možnostem a schopnostem žáka. Důležité je, aby žák nebyl přetěžován a deprivován neúměrně vysokými nároky, ale aby byl zároveň vhodně podpořen žákův potenciál.

IVP je základním vodítkem (tematickým plánem) pro pedagoga v tzv. běžné škole, který má ve třídě žáka, jenž není schopen dostát nárokům očekávaných výstupů. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, zároveň ukládá povinnost zpracovat IVP pro každého žáka základní školy speciální vzdělávaného podle RVP ZŠ speciální díl II. (jejich vzdělávací potřeby

jsou natolik specifické, že je potřeba modifikovat zpracované ŠVP školy jeho možnostem a schopnostem). Žáci vzdělávání ve škole či třídě zřízené podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon) a některých dalších zákonů, v platném znění, žáci s lehkým mentálním postižením jsou zpravidla vzdělávání dle upraveného ŠVP školy – zpracování IVP pak není nezbytné (pokud ovšem nezohledňuje dopady do vzdělávání vyplývající z jiného – souběžného postižení).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

V rámci tohoto plánu je pro vzdělávání žáků vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu, ale i ve školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona umožněno zejména:

- úpravy obsahu vzdělávání žáka,
- úpravy očekávaných výstupů vzdělávání žáka.

Právě skupina žáků s lehkým mentálním postižením je obvykle vzdělávána podle IVP, který upravuje obsah vzdělávání podle doporučených očekávaným minimálních výstupů, které vycházejí z RVP pro základní vzdělávání. Tyto očekávané výstupy jsou sníženy oproti nárokům na intaktní skupinu žáků a zároveň by neměly přesáhnout do RVP pro základní školu speciální, který je zpracován pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním deficitem.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2

V tomto stupni podpory nelze vynechat některé obsahy vzdělávání tak, aby byly ohroženy plánované očekávané výstupy. Lze však uvážlivě vybrat učivo v jeho základní úrovni tak, aby nebyl ohrožen další vzdělávací pokrok žáka, ale na druhou stranu tak, aby žák nebyl zahlcován „nadstavbovými“ fakty.

3

Aktuální legislativa také umožňuje, aby byly v případě doporučení ŠPZ nahrazeny některé vzdělávací obsahy jinými, vhodnějšími pro vzdělávání žáka (např. druhý cizí jazyk může být nahrazen u žáka s LMP jiným vzdělávacím obsahem – český jazyk, pracovní činnosti, tělesná výchova...). Všechny tyto specifické úpravy se realizují právě prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu.

Individuální vzdělávací plán se tak stává významným vzdělávacím dokumentem, za který ve škole zodpovídá ředitel školy, jeho zpracováním bývá obvykle pověřen třídní učitel, který je zodpovědný za vzdělávání v rámci dané třídy. Zpracování provádí učitel ve spolupráci s odpovědným odborným pracovníkem školského poradenského zařízení, které vzdělávání podle IVP doporučilo. Do tvorby je vhodné zapojit také rodiče žáka, kteří jej znají nejlépe, dále ostatní pedagogy, kteří se na plnění IVP ve třídě podílejí, včetně asistenta pedagoga, pokud je do třídy doporučen. Tvorba takto náročného

dokumentu by neměla být delegována na pedagogy, kteří žáka neznají nebo nemají odpovídající kompetence (výchovný poradce, asistent pedagoga...).

4

Podobně jako IVP pro žáka s LMP tzv. individuálně integrovaného do třídy intaktních spolužáků může být zpracován IVP pro žáka se středně těžkým, případně těžkým mentálním postižením, kdy při tvorbě IVP vycházíme z RVP pro základní školu speciální. Společné vzdělávání uvedené cílové skupiny je však mimořádně obtížné a je otázka, zda je přínosné pro samotného žáka nebo pro intaktní spolužáky. Legislativně je však možná i tato forma vzdělávání.

5

V tomto stupni se učivo z programu pro ZŠ speciální obvykle díl II. individuálně upravuje na možnosti daného žáka, často bývají doporučovány zejména předměty speciálněpedagogické péče, např. bazální stimulace, zooterapie a další aktivity, které jsou pro žáky s tak závažným postižením vhodné a stimulující. V rámci IVP u tohoto stupně je možné také doporučit úpravu hodinové dotace, pokud je to pro žáka přínosné (vysoká míra unavitelnosti, zdravotní obtíže...).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

U zpracování IVP je třeba mít na mysli zejména to, aby byl plán funkční, abychom nesklouzli k formálnosti, a tím k nekonkrétnosti dokumentu. V případě, že vycházíme z doporučení školského poradenského zařízení a z vlastní pedagogické diagnostiky opravdu zodpovědně, vyplatí se to při aplikaci IVP při práci se žákem a také při hodnocení IVP. Z IVP by se neměl stát obsáhlý dokument, proto by bylo dobré ho zjednodušit, aby nedocházelo k opakovanému opisování zpráv ze ŠPZ a k formálnosti. Vycházejme z předpokladu, že správná diagnostika potřeb žáka je základem pro dobré vzdělávání.

V praxi se osvědčilo u názvu předmětu uvést jméno vyučujícího, pod každým předmětem ponechat kolonku na případná doplnění (úpravy – snížení nebo navýšení náročnosti učiva dle aktuálních vzdělávacích potřeb žáka apod.). Na konci IVP ponechat místo pro záznam data schůzky ohledně IVP se zákonným zástupcem, na podpis zákonného zástupce a na podpisy ředitele školy a třídního učitele.

Individuální vzdělávací plán je možné v případě potřeby a s informovaným souhlasem zákonných zástupců žáka zpracovávat i u žáků ve školách nebo třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. I zde se může stát, že žák nemůže z objektivních důvodů plnit ŠVP v plném rozsahu, a je třeba podle doporučení ŠPZ pro něho zpracovat IVP s upraveným obsahem a výstupy ve vzdělávání. Vždy přihlížíme k maximálnímu naplnění vzdělávacích potřeb jednotlivého žáka.



## IVP PRO ŽÁKA S LMP NA 1. STUPNI BĚŽNÉ ZŠ V HLAVNÍM VZDĚLÁVACÍM PROUDU

### INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

IVP pro žáka s LMP  
na 1. stupni běžné  
ZŠ v hlavním  
vzdělávacím proudu

<b>Jméno a příjmení žáka</b>	Hana xxxx		
<b>Datum narození</b>	x. x. 2005		
<b>Bydliště</b>	Xxxx		
<b>Škola</b>	Xxxx		
<b>Ročník</b>	V.	<b>Školní rok</b>	2017/2018

<b>ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP</b>	SPC
<b>Kontaktní pracovník ŠPZ</b>	Mgr. xxxx speciální pedagog
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	

<b>Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:</b>	x. x. 2017
<b>Zdůvodnění:</b>	
<p>Dívka s mentálním postižením při zákl. dg. M. Down, žákyně 5. třídy běžné základní školy. Intelektové schopnosti globálně v pásmu lehké mentální retardace, disharmonický vývoj osobnosti. Dyslalie. Spolupracující, snaživá. Vývoj zvolna pokračující.</p> <p>Vzhledem k nezvládnutí výstupů vzdělávání dle ŠVP vypracovaného dle přílohy pro vzdělávání žáků s LMP v matematice a po dohodě se zákonnými zástupci bylo navrženo opakování 5. ročníku ZŠ. Dívka bude tedy od 1. 9. 2017 plnit šestý rok školní docházky.</p> <p>Jedná se o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami, PO 3. st.</p> <p>Doporučeno vzdělávat žákyni podle IVP vycházejícího z upraveného RVP ZV. Podkladem pro vypracování IVP jsou minimální očekávané úrovně výstupů upraveného RVP ZV.</p>	

<b>Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):</b>	<p>Rozvoj socializace, pracovních dovedností, schopností a návyků.</p> <p>Sebeobsluha – nácvik a upevňování.</p> <p>Rozvoj komunikačních dovedností a úrovně vyjadřovacích schopností, intenzivní logopedická péče.</p> <p>Rozvoj jemné a hrubé motoriky.</p> <p>Rozvoj grafomotoriky.</p> <p>Rozvoj zrakového vnímání.</p> <p>Prostorová orientace.</p> <p>Procvičování paměti.</p>
<b>Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:</b>	Český jazyk, Matematika, Náš svět, Informatika, Hudební a tělesná výchova, Ateliér a Dílna, Anglický jazyk.

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
<b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b>	<p>Individuální výuka s asistentem nebo učitelem – dopomoc pomocí vedení dialogu, motivace, návodných otázek, vizuální podpory aj.</p> <p>Kooperativní učení (třeba jen s 1 spolužákem) – role ve výuce, vzájemná dopomoc a spolupráce, komunikativní aktivity.</p> <p>Hromadná výuka – vyžádat si otázkou názor či odpověď, zapojení do kolektivní hry či komunikativní aktivity na koberci.</p> <p>Projektová výuka – vypracování určitého tématu a prezentace, souvislost s kooperativním učením, díky projektu vybrat z určité škály možností (vybrat si stát, který ji zajímá, roční období, které chce zpracovat, apod.).</p> <p>Používání názornosti – vizuální pomůcky, kartičky, kostky, PET víčka, peníze, mapy, knihy, obrázky, stavebnice, hry...</p> <p>Manipulativní činnosti s předměty a pojmy na lístečkách.</p> <p>Práce s chybou – samostatná oprava, označení řádku s chybou.</p> <p>Individuální přístup – metoda přiměřenosti, postupných kroků, metoda zpevňování.</p> <p>Demonstrace – pomůcky pro zapamatování (kartičky, pomocníček, barevné lístečky, lapbooky aj.).</p> <p><b>Obecná doporučení:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respektování individuálního tempa.</li> <li>• Multisenzoriální přístup.</li> <li>• Často chválit, povzbuzovat, kladně oceňovat i částečný úspěch nebo snahu; konkrétně, co se žákovi povedlo, ocenit i přístup, postup při práci, strategie, které použil.</li> <li>• Motivovat – dávat podněty ke společným i individuálním hrám a činnostem.</li> <li>• Kontrola pochopení zadání úkolu, instrukce.</li> <li>• Zadávat kratší úkoly postupně, podporovat žákyni v samostatném výběru činnosti.</li> <li>• Využívat vhodných pomůcek, her, stavebnic, obrázkových knih, encyklopedií a časopisů.</li> <li>• Brát ohled na aktuální stav pozornosti, vhodně zařadit změnu aktivity a relaxační chvíli, cvičení.</li> <li>• Důsledně dbát na rozvoj správných návyků při sebeobsluze, osobní hygieně a stolování.</li> <li>• Podporovat kreativitu, adaptace na změny, mezipředmětové vztahy, učivo hlavně v souvislostech.</li> <li>• Pomáhat jen při činnostech, které žákyně ještě sama nezvládá; vést k samostatnosti.</li> <li>• <b>Laskavý, ale důsledný přístup!</b></li> </ul>
<b>Úpravy obsahu vzdělávání</b>	Obsah vzdělávání se upravuje v závislosti na struktuře a charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žákyně a na základě doporučených podpůrných opatření ŠPZ.
<b>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</b>	Na základě minimální očekávané úrovně výstupů upraveného RVP ZV.
<b>Organizace výuky</b>	<p>Stálý zasedací pořádek v kmenové třídě i na kruhu.</p> <p>Možnost vzdělávání individuálně a v klidu mimo třídu spolu s asistentem (stálé místo). Individuální vzdělávání s asistentem mimo kmenovou třídu by nemělo být přes celé vyučování vzhledem k zapojení žákyně s PO do kolektivu, aby nevedlo k její izolaci a vyčlenění z kolektivu (z inkluzivního vzdělávání se pak stává segregované vzdělávání!).</p> <p>Prostorová úprava výuky – rozdělení do center aktivit, která jsou označena.</p>

	<p>Snížený počet žáků ve třídě – celkem 20 žáků.</p> <p>Možnost trávení volného času ve škole – relaxační koberec s hračkami, knihovna, terasa, zahrada i využití tělocvičny o přestávkách k hraní míčových her. Vše vede k přirozené komunikaci mezi žáky a začlenění žáka s PO do kolektivu.</p> <p>Plán vyučování na tabuli.</p> <p>Rozdělení výuky do dvou bloků – do přestávky / po přestávce.</p> <p>Využití relaxačních sedaček, vaků.</p> <p>Rozvrh umístit na nástěnku ve třídě.</p> <p>Realizace speciálněpedagogické intervence v rozsahu dvou vyučovacích hodin týdně.</p>
<b>Způsob zadávání a plnění úkolů</b>	<p>Srozumitelné a stručné zadání činností.</p> <p>Vyznačování úkolu v pracovním sešitu – do rámečku, barevné značení stránky, cvičení...</p> <p>Uplatňování vizualizace a strukturalizace – tabule s plánem dne, plán center aktivit s více úkoly vytisknout speciálně pro žákyni, aby si mohla značit, jaký úkol má splněný a jaký následuje...</p> <p>Domácí úkoly s nápadem (najdi ... koření, co máte doma, co se stane s láhví vody v mrazničce, jaké máte doma čaje...), úkoly zábavné, kdy žákyně nemusí spoléhat na pomoc rodičů, které mají otevřená řešení (kreativita), úkoly dobrovolné, za zpracování odměna pro žákyni (nápaditá – oblíbená činnost).</p> <p>Barevné rozdělení jednotlivých předmětů po barevných složkách. Jednoduchá orientace a přehlednost při chystání a práci v předmětech.</p> <p>Zadávat delší časový úsek na vypracování úkolu s konkrétní časovou délkou, aby neefektivně nesešel nad jedním úkolem. Např. mít ve třídě nástěnné hodiny – končíš, až bude velká ručička na 5.</p> <p>Kontrola porozumění zadaného úkolu.</p>
<b>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</b>	<p>Různé způsoby ověřování vědomostí – písemné, ústní, otevřené otázky i testování, ve formě pracovních listů – ne cílené ověřování vědomostí.</p> <p>V případě potřeby zvýšená časová dotace.</p> <p>Využívání vizuální podpory zadávání úkolu – označování daného úkolu, strukturovat písemné práce, plnit na vícekrát.</p> <p>Pomůcky k dané problematice dát přímo k žákyni na lavici – tabulka apod.</p>
<b>Hodnocení žáka</b>	<p>Klasifikace, slovní hodnocení, hodnocení vizuálními pomůckami, po centrech aktivit probíhá i sebehodnocení.</p> <p>Sebehodnocení může probíhat např. 1× za týden nebo 1× za měsíc. Žák na 1. stupni jen doplňuje ikony smajlíků, co se u jednotlivých předmětů daří, nebo vybarvuje příslušný počet sluníček podle úspěšnosti.</p>
<b>Pomůcky a učební materiály</b>	<p>Pomůcky k rozvoji zrakové, sluchové a hmatové diferenciaci, logopedické pomůcky, masážní míčky, hrachová lázeň, dětské obrázkové knihy a časopisy, encyklopedie, pracovní listy, speciální psací potřeby, trojhranný program, prstové barvy, fixy, manipulační hry, kostky, puzzle, CD přehrávač, interaktivní tabule, PC (speciální výukové programy).</p>
<b>Podpůrná opatření jiného druhu</b>	<p>Práce s pravidly chování – akceptování třídních pravidel a pravidel skupiny, vyčkání na pořadí, pomoc ostatním ve třídě a spolupráce.</p> <p>Jasně daná a strukturovaná pravidla na začátku školního roku. Práce na třídních pravidlech by se na začátku měli zúčastnit všichni žáci ve skupinkách a poté je sjednotit a vyvěsit ve třídě.</p>
<b>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)</b>	<p>Spolupráce se speciálním pedagogem (dvě hodiny týdně) znamená informování pedagoga o potížích, které nastaly, o učivu, které je třeba procvičovat.</p> <p>Asistent pedagoga – časová dotace 30 hodin týdně.</p>

<b>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka</b>	Logopedická péče, hra na flétnu, plavání.
<b>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka</b>	Pravidelné konzultace 1× za pololetí, v případě potřeby častěji, kde se rodiče seznámí s prováděnými činnostmi a obdrží instrukce pro domácí práci.  Komunikace s asistentem pedagoga přes úkolníček – zadávání úkolů pro domácí přípravu každý den v dostatečné míře.  Je možné také zadávání úkolů prostřednictvím e-žákovské knížky a pravidelná komunikace s rodiči přes toto rozhraní.
<b>Dohoda mezi žákem a vyučujícím</b>	Seznámení s IVP.

**Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření**  
(je-li potřeba specifikovat)

<b>Název předmětu</b>	<p><u>ČESKÝ JAZYK</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dodržuje správné tvary písmen (tiskací velké i malé, psací tvary)</li> <li>- dbá na úpravu a čitelnost psaného projevu</li> <li>- zná všechna písmena velké i malé abecedy</li> <li>- seřadí slova podle abecedy</li> <li>- opakuje rozlišování hlásek na samohlásky/souhlásky (tvrdé – hy, chy, ky, ry, dy, ty, ny, měkké – ži, ši, či, ři, ci, ji, di, ti, ni)</li> <li>- slova s -ě (oběd), -bje (objem)</li> <li>- u samohlásek rozlišuje délku</li> <li>- vyjmenuje řady vyjmenovaných slov, rozlišuje pravopis slov příbuzných</li> <li>- vyjmenovaná slova upravená, základní, podpora obrázků, příběh</li> <li>- slovo vyjmenované vyhledá v textu, odůvodní jeho pravopis</li> <li>- vyjmenuje řadu slovních druhů</li> <li>- dokáže rozlišit základní slovní druhy s dopomocí</li> <li>- u podstatných jmen určí rod, číslo</li> <li>- u sloves určí čas minulý, budoucí, přítomný, osoby a číslo</li> <li>- spojuje slabiky do slov, slova do vět, souvětí</li> <li>- převádí slova z mluvené do písemné podoby</li> <li>- psaní krátkých diktátů</li> <li>- zvládá opis a přepis jednoduchých vět i krátkých souvětí</li> <li>- rozpozná začátek a konec věty, druhy vět</li> <li>- čte s porozuměním texty přiměřené délky, dbá na správnou výslovnost slov, tempo řeči a dýchání</li> <li>- výběr knih je dán zájmem a potřebou dítěte</li> <li>- zdokonaluje tiché čtení</li> <li>- rozvíjí si slovní zásobu čtením i poslechem, nácvikem říkanek, básniček a písniček, dramatizací, reprodukcí volnou nebo podle obrázku</li> <li>- dokáže volně reprodukovat čtený text a je schopná odpovědět na otázky k textu</li> </ul>
-----------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– doplní vhodná slova do vět podle významu</li> <li>– popíše předměty, činnosti, děje s pomocí (názor, kartičky slov, opora textu)</li> <li>– v textu určí hlavní postavy, popíše jejich vlastnosti, rozliší místo a čas příběhu</li> <li>– rozšiřuje si slovní zásobu o další slova</li> <li>– rozumí jednoduchým pokynům k práci, které dostává ústně i písemně a vykoná je</li> <li>– odpovídá na otázky a hledá řešení problému, luští krátkou křížovku</li> <li>– docvičuje a upevňuje si základní hygienické návyky při psaní (správný úchop psacího náčiní, sklon sešitu, úprava pracovního místa, pořádek na lavici, sezení, poloha loktů při psaní v sešitě, psaní zleva doprava, vizuální podpora pomocí např. značek, nálepek...)</li> </ul>
<b>Název předmětu</b>	<p><u>MATEMATIKA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– čte, píše, používá a porovnává číslíčky v oboru do 20, zvládá číselnou řadu do 100 tam i zpět z paměti, používá znaménka +, −, =, &lt;, &gt;</li> <li>– používá řadové číslovky</li> <li>– pracuje s číselnou osou, počítadlem</li> <li>– práce s jednoduchou tabulkou, doplnění údajů (vzdálenosti, kusy...)</li> <li>– magické čtverce, pyramidy na doplnění</li> <li>– pracuje s papírovými penězi, dokáže si zaplatit nákup v obchodě a spočítat si peníze</li> <li>– opakuje a upevňuje si sčítání a odčítání v oboru do 20, sklad a rozklad čísel 2–20</li> <li>– s pomocí počítadla nebo kalkulačky počítá jednoduché příklady na +, −, do 100 bez přechodu přes 10</li> <li>– písemně sčítá a odčítá čísla do 100 bez přechodu, s přechodem s dopomocí</li> <li>– řeší slovní úlohy (na sčítání i odčítání) v číselném oboru do 20, 100</li> <li>– sčítá a odčítá samostatně v oboru do 20 s přechodem přes 10</li> <li>– zvládá sklad a rozklad čísel na desítky a jednotky</li> <li>– poznává a rýsuje základní útvary v rovině – bod, přímka, úsečka, čtverec, obdélník, trojúhelník, kruh, rovnoběžka, různoběžka</li> <li>– narýsuje, změří a porovnává délky úsečky</li> <li>– počítá obvod mnohoúhelníků sečtením délek jeho stran</li> <li>– poznává útvary v prostoru – krychle, kvádr, jehlan, koule, válec i další</li> <li>– důraz na základní geometrické tvary – čtverec, trojúhelník, obdélník, příklady ze života, názor</li> <li>– určuje čas na hodiny, seznamuje se s pojmem půl, tři čtvrtě, čtvrt (8:30 apod.)</li> <li>– zkouší překreslit jednoduchý obrázek do čtvercové sítě, dokresluje obrázek osově souměrný</li> <li>– seznamuje se s násobky do 100 a pamětně si je osvojuje – vyhledává násobky v tabulce násobení</li> <li>– řeší slovní úlohy n-krát více, n-krát méně</li> <li>– zná jednotky délky, hmotnosti, objemu – uvádí příklady z praxe, prakticky si zkouší jednoduché činnosti (měření, vážení atd.)</li> <li>– seznamuje se s násobením a dělením (pamětně, prakticky) – pracuje s mřížkovou tabulkou, do které si skládá korálky, používá kalkulačku</li> </ul>

<b>Název předmětu</b>	<p><u>NÁŠ SVĚT</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pečuje o svoje zdraví, sportuje, učí se správnému stolování (sebeobsluha, sezení, úklid po jídle, mytí ovoce)</li> <li>– stará se o svůj vzhled, oblečení podle ročního období</li> <li>– zná a dodržuje pravidla silničního provozu</li> <li>– používá peníze pro každodenní situace</li> <li>– zná důležitá telefonní čísla (policie, lékař, hasiči)</li> <li>– dokáže sdělit své zdravotní potíže, pocity</li> <li>– popíše části lidského těla, pojmenuje nejvýznamnější kosti na kostře, zná význam svalů a základních orgánů v těle</li> <li>– popíše etapy lidského života</li> <li>– řadí potraviny k příslušným složkám potravy</li> <li>– umí ošetřit drobná zranění</li> <li>– pozoruje a vnímá rozdíly mezi lidmi</li> <li>– popíše svůj den, využití volného času</li> <li>– vyhledává a čte informace z encyklopedie, dokáže je vyhledávat na internetu</li> <li>– zjišťuje základní informace o vesmíru, vyjmenuje planety naší sluneční soustavy</li> <li>– pracuje na jednoduchých pokusech dle ústní instrukce</li> <li>– vyjmenuje podnebné pásy světa, dokáže pojmenovat kontinenty na mapě</li> <li>– získává a opakuje základní znalosti o české historii – významné události dramatizuje, převypráví, čte legendy a pověsti, pracuje s textem, skládá rodokmeny významných českých rodů</li> <li>– orientuje se na kalendáři</li> <li>– určuje polohu svého bydliště, zařadí jej do kraje</li> <li>– pamatuje si adresu svého bydliště, popíše své bydliště, okolí, různé instituce, úřady</li> <li>– orientuje se na mapě ČR, popíše světové strany, rozšiřuje si své znalosti o ČR</li> <li>– vyjmenuje sousední státy České republiky</li> <li>– vyjmenuje a pozná státní symboly</li> <li>– popíše život v jednotlivých ekosystémech a uvede živočišné i rostlinné zástupce</li> <li>– podílí se společně se skupinou na projektových dnech, výrobě plakátů a historických knih</li> <li>– zná a dodržuje dohodnutá třídní pravidla, domluví se s kamarády</li> <li>– rozumí jednotlivým rolím rodinných příslušníků, příbuzenským vztahům</li> <li>– rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti</li> <li>– navštěvuje muzea, dohadla a dodržuje správné společenské chování</li> </ul>
<b>Název předmětu</b>	<p><u>INFORMATIKA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ukáže a popíše základní komponenty počítače</li> <li>– ovládá základní obsluhu počítače (zapne a vypne PC, manipulace s myší, klávesnicí)</li> <li>– komunikuje pomocí internetu (e-mail) i jiné technologie (mobilní telefon)</li> <li>– samostatně pracuje s výukovým programem</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vytváří jednoduché výtvary v programu malování</li> <li>– pracuje s textovým editorem (psaní textů, ukládání dokumentů, orientace na klávesnici)</li> <li>– pomocí vytvoří jednoduchou prezentaci</li> <li>– s pomocí vyhledá informace – počasí, horoskopy, jízdní řády, životopis, odpověď na inzerát – nabídka práce.</li> <li>– vyhledá internetové stránky různých institucí – úřad práce, magistráty – vyřízení OP...</li> </ul>
<b>Název předmětu</b>	<p><u>HUDEBNÍ A TĚLESNÁ VÝCHOVA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– učí se správné dýchání a držení těla</li> <li>– zpívá písničky, chodí do rytmu, tancuje a tvoří tanečky, rytmizuje slova, věty, říkadla a básničky</li> <li>– rozlišuje hudební nástroje dechové a smyčcové</li> <li>– seznamuje se s pojmy notová osnova, houslový klíč, noty, pomlky</li> <li>– pohybově vyjádří hudbu (valčíkový krok, polkový krok)</li> <li>– pohybově vyjádří nálady z hudby</li> <li>– relaxuje pomocí hudby</li> <li>– vyjadřuje hudbu pantomimou či pohybovou improvizací.</li> <li>– doprovází melodii na Orffův instrumentál</li> <li>– poslechem rozlišuje vážnou hudbu a hudbu zábavnou</li> <li>– rozliší nástroje dechové, smyčcové, klávesové, drnkací, bicí</li> <li>– osvojuje si základní pohybové činnosti a dovednosti v oblasti gymnastiky, atletiky a her</li> <li>– zúčastňuje se společného cvičení s overballem, cvičí podle instrukcí</li> <li>– cvičení v přírodě, běh na zahradě (tělocvičné prvky)</li> </ul>
<b>Název předmětu</b>	<p><u>ATELIÉR A DÍLNA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– rozvíjí si cit pro barvy, prostor, výtvarný rytmus a smysl pro krásy přírody</li> <li>– ovládá základní techniky malby, kresby, koláže, kombinované techniky</li> <li>– uplatňuje svoji fantazii a představivost</li> <li>– seznamuje se s díly dětských ilustrátorů, obrázky z knih a pohádek</li> <li>– pracuje s papírem a drobným materiálem, textílem, modelovací hmotou, se dřevem a drátkem</li> <li>– zpracovává látku (práce s jehlou, základní steh, přišití knoflíku)</li> <li>– připraví si pomůcky a uklidí si svoje pracovní místo, umyje ruce</li> <li>– hodnotí svůj výkon a práci, poděkuje za rady a pomoc</li> <li>– dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce</li> </ul>
<b>Název předmětu</b>	<p><u>ANGLICKÝ JAZYK</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– rozvíjí si cit pro zvukovou podobu anglického jazyka</li> <li>– seznamuje se s jednoduchými pokyny učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reaguje na jednoduché pokyny v rámci organizace práce (otevření knihy, přinesení pomůcek aj.)</li> <li>- zvládá pozdravit a poděkovat</li> <li>- vyjádří souhlas či nesouhlas, jako reakci na jednoduché otázky (zejména pokud má k dispozici vizuální podporu)</li> <li>- seznamuje se se základní slovní zásobou pomocí vizuální opory (kartiček, her, pomůcek)</li> </ul>
<b>Název předmětu</b>	<p><b>PŘEDMĚT SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ PÉČE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dechová a artikulační cvičení, rytmičtvice</li> <li>- fonologické uvědomování, procvičování fonemického sluchu (sluchová analýza, syntéza a diferenciacce) a verbální paměti</li> <li>- rozvoj gramatické stránky řeči, aktivní a pasivní slovní zásoby, práce s pojmy</li> <li>- cvičení zrakového vnímání, paměti, vizuomotorické koordinace</li> <li>- zlepšení srozumitelnosti řečového projevu – korekce artikulace, zpomalování řečového tempa, zvětšování čelistního úhlu, dechová a hlasová cvičení, poskytování vhodného řečového vzoru</li> <li>- fixace hlásek T, L, měkčení, procvičení a diferenciacce jednotlivých řad sykavek, diferenciacce tupé a ostré řady sykavek, postupné vyvozování vibrant R, Ř</li> <li>- postupné procvičení vyvozených hlásek ve všech polohách ve slovech, větách, textu, říkadlech a zavádění do spontánní řeči</li> <li>- procvičování aktuálně probírané látky, nácvik práce s názornými pomůckami</li> <li>- úzká spolupráce rodiny, školy a logopeda</li> </ul>
<b>Další doporučení důležitá pro vzdělávání žáka/žákyně</b>	Cizí jazyk – 2 h výuky AJ jsou dle doporučení SPC nahrazeny speciálněpedagogickou péčí.

Zdroj: Petr Hanák



## IVP PRO ŽÁKA S LMP NA 2. STUPNI BĚŽNÉ ZŠ V HLAVNÍM VZDĚLÁVACÍM PROUDU

### INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

<b>Jméno a příjmení žáka</b>	Tomáš XXXXX		
<b>Datum narození</b>	XXXXX		
<b>Bydliště</b>			
<b>Škola</b>	XXXXXX		
<b>Ročník</b>	Osmý	<b>Školní rok</b>	XXXX
<b>ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP</b>	XXXXX		
<b>Kontaktní pracovník ŠPZ</b>	XXXXX		
<b>Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka</b>	Neurologie – XXXX		

<b>Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:</b>	XXXXXX
<b>Zdůvodnění:</b>	
Chlapec ve věku 14 let a 6 měsíců, žák 7. třídy, s diagnózou lehké mentální postižení a jiné SVP vyplývající ze zdravotního stavu dlouhodobého charakteru (epilepsie). Jedná se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a potřebou podpůrných opatření odpovídajícího stupně podpory. Žákovi doporučujeme vzdělávání podle IVP, vypracovaného z ŠVP, který vychází z RVP ZV – LMP.	

<b>Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):</b>	<p>K žákovi přistupovat individuálně, aplikovat prodloužený výklad.</p> <p>Zadávat kratší samostatnou práci, dát dostatek času na vypracování úkolů, využívat doplňování, naučené prověřovat formou výběru z nabízených možností apod.</p> <p>Rozvíjet komplexní čtenářské dovednosti, vést k plynulému čtení, ke správné větě intonaci, porozumění obsahu čteného a nácviku reprodukce, klást důraz na výběr podstaty čteného.</p> <p>Fixovat pravidla pravopisu, návyk zdůvodňování pravidel a zpětné vazby – kontrola a korekce chybovosti, k ověřování správnosti používat přehledy učiva, tabulky apod.</p> <p>Stimulovat rozvoj zrakové a sluchové percepce, zejména diferenciací hlásek a délek samohlásek.</p> <p>Nadále vytvářet představy čísel, upevňovat čtení a zápis víceciferných čísel, předepsané algoritmy matematických operací, automatizovat násobení a dělení, využívat názorné didaktické pomůcky.</p> <p>Pokračovat v rozvoji časové orientace.</p> <p>Rozšiřovat aktivní i pasivní slovní zásobu, komplexní komunikační a sociální dovednosti.</p> <p>Individuální práce se žákem – je možné aplikovat pod vedením třídní učitelky i asistentky pedagoga, případně učitelky/učitele daného předmětu. Žák by neměl být přetěžován, individuální práci je nutno střídat s jinými činnostmi. Používané metody je třeba přizpůsobit speciálním vzdělávacím potřebám žáka a využít podpůrného působení asistenta pedagoga.</p>
<b>Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:</b>	ČJ, M, AJ, F, RJ, D, PŘ, Z, CH

<b>Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)</b>	
<b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b>	<p>Projektové vyučování – posiluje motivaci žáků a učí je mimo jiné důležitým životním dovednostem, např. jak spolupracovat.</p> <p>Činnostní učení – základním principem činnostního vyučování je probouzení zájmu (motivace) a nabývání nových poznatků žáky názorně, vlastní činností a prožíváním za pomoci vhodných učebních materiálů a pomůcek.</p> <p>Metoda aktivního učení – tato metoda pomáhá pedagogům najít rovnováhu mezi faktografickou výukou a výukou, která učí žáky vybavit je praktickými dovednostmi do života a koncepčním myšlením.</p> <p>Kooperativní učení – podporuje výkon žáků, zlepšuje se slovní zásoba žáků, plynulost a strukturovanost řeči, motivuje k učení, formuje sociální dovednosti, tlumí negativní stresové reakce, učí zvládání zátěžových situací.</p>
<b>Úpravy obsahu vzdělávání</b>	Doporučujeme realizovat vzdělávání podle IVP vypracovaného z RVP ZV – LMP. Nastavit požadavky v IVP tak, aby Tomáš mohl pracovat na své maximum. Zaměřit se na základy a prakticky upotřebitelné učivo, u žáka nedoporučujeme aplikovat rozšiřující části učiva.
<b>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</b>	Obsah vzdělávání by měl být upraven v hodinách českého jazyka, anglického a ruského jazyka a matematiky (obsah učiva může být nahrazen obsahem jiným tak, aby nebyla dotčena možnost dosažení standardních výstupů).

<b>Organizace výuky</b>	<p>Vzdělávání ve třídě spolu s ostatními žáky.</p> <p>Trvalý individuální přístup.</p> <p>Ve třídě, kde je Tomáš zařazen, je zřízena funkce asistenta pedagoga.</p> <p>Využívá případné dopomoci asistenta pedagoga.</p> <p>Je vhodné střídat činnosti (činnosti v lavici střídat s pohybem), zařazovat odpočinek a pak zpět aktivovat k činnosti.</p> <p>Využít vrstevnického učení (pozorování a opakování činnosti spolužáka, aktivní dopomoc).</p> <p>Při vzdělávání žáka s oslabením kognitivního výkonu a s mentálním postižením je důležitá klidná a příjemná atmosféra, menší počet žáků ve třídě, respektování individuálního tempa, rychlé unavitelnosti, popř. krátkodobé pozornosti žáka. Je vhodné využívat možnosti střídání různých forem práce, střídat aktivity s uvolněním apod. S tím souvisí jiné uspořádání třídy.</p>
<b>Způsob zadávání a plnění úkolů</b>	<p><u>ČESKÝ JAZYK A LITERATURA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientace v textu</li> <li>• nácvik čtení s porozuměním</li> <li>• poskytnout dostatek času na opravu a zdůvodnění jevů</li> <li>• zadávat kratší práce</li> <li>• domácí úkoly zadat v kratším rozsahu</li> </ul> <p>Písemný projev:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zohledňovat grafický projev, tolerovat písmo i úpravu</li> <li>• respektovat individuální tempo, poskytnout delší čas na práci</li> <li>• hodnotit pouze to, co žák skutečně stihl</li> <li>• zadávat kratší úkoly jak školní, tak i domácí, popř. zadávat individuální domácí úkoly</li> <li>• u doplňovacích cvičení nepsat celé věty, pouze probíraný a zkoušený úsek učiva</li> <li>• opravy písemných prací vyžadovat redukované, popř. samostatný slovníček chyb</li> </ul> <p><u>CIZÍ JAZYK:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• upřednostňovat praktické používání jazyka (např. slovní spojení, běžné fráze...)</li> <li>• omezit hlasité čtení delších textů</li> <li>• při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi</li> <li>• věnovat individuální péči při nácviku odlišných skupin hlásek</li> <li>• účast při společném nácviku s učitelem</li> <li>• zvýšená pozornost nácviku nové slovní zásoby</li> <li>• upřednostňovat učebnice a pracovní sešity s výkladem v češtině, tištěným slovníčkem, včetně výslovnostní normy</li> <li>• průběžné opakování základního učiva z předchozích ročníků</li> <li>• více času na kontrolu práce</li> <li>• vždy se přesvědčit, že žák porozuměl zadání</li> <li>• chválit za úspěšně provedený úkol, aktivitu, snahu</li> <li>• redukce učiva</li> </ul>

	<p><u>MATEMATIKA, FYZIKA:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tolerovat osobní pracovní tempo žáka</li> <li>• ponechat dostatek času na osvojování si nové látky</li> <li>• tolerovat zhoršenou grafickou úpravu, nepřesnosti a nižší kvalitu rýsování</li> <li>• tolerovat potíže při pochopení vztahu mezi čísly a konkrétním množstvím</li> <li>• kontrolovat pochopení zadání slovní úlohy (příkladu)</li> <li>• tolerovat problémy s formulací odpovědi</li> <li>• ponechat delší čas pro osvojení si číselných řad sestupných, vzestupných</li> </ul>
<b>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</b>	<p>Ověřit znalost pravidel ústním zkoušením.</p> <p>Zaměřit se na ústní ovládnutí slovní zásoby před písemnou, osvojení základních frází.</p> <p>Slovní zásobu zkoušet častěji v kratších úsecích, přiřazování.</p> <p>Předepisování zkoušených jevů během procvičování.</p>
<b>Hodnocení žáka</b>	<p>Předpokladem úspěšnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je, že nebude vystavován takovým činnostem, ve kterých díky svému postižení nemůže podávat optimální výkon (jedná se o preferenci ústní formy ověřování znalostí).</p> <p>Vysvětlete všem zúčastněným (žákovi, rodičům, ostatním učitelům, spolužákům), že bude žák odlišně hodnocen (vzděláván) a proč.</p> <p>Citlivě individualizujte výběr prostředků a metod (vycházejte vždy z konkrétních znalostí o potížích žáka, ze závěrů speciálněpedagogického vyšetření, pozorování ve výuce, mějte přehled o postupu aktuálně probíhajících reedukačních náprav).</p> <p>Vycházejte z toho, v čem je žák úspěšný (stavte na silných stránkách), dejte žákovi možnost zažít úspěch, oceňte i dílčí úspěchy a snahu.</p> <p>Neporovnávejte výsledky žáka s ostatními žáky.</p> <p>Seznamte i ostatní učitele, kteří žáka vyučují, se specifiky jeho poruchy, metodami hodnocení a tolerance.</p> <p>Pomozte žákovi zorganizovat si čas na zadané úkoly dle množství a náročnosti.</p> <p>Nechte žáka odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat podle pořadí, dodejte mu odvahu přeskakovat otázky, které neumí vyřešit.</p> <p>Celkové hodnocení by mělo zahrnovat informace, jak zvládl plnit své IVP a jak obsahově zvládl učivo daného ročníku – zcela, dobře, zda nezvládl v plném (potřebném) rozsahu. Je důležité jej nenadhodnocovat, abychom mu neznemožnili využívat dostatečné podpory, které jsou v našich možnostech.</p>
<b>Pomůcky a učební materiály</b>	<p>Tomovi byly doporučeny pomůcky do českého jazyka a matematiky (vše dle výběru pedagoga). Tyto pomůcky by měly umožnit individualizaci výuky a podporu v oblastech, kde má Tom větší potíže s osvojením si daného učiva.</p> <p>V běžné praxi potom možno dále využít:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– názorné pomůcky, které jsou spjaté s realitou (skutečné předměty), žáci je znají ze svého okolí, z prostředí, které je obklopuje – umožňují multisenzoriální přístup (mohou je pozorovat, zkoumat, vnímat co nejvíce smysly),</li> <li>– obrazy (zobrazení a znázornění předmětů a skutečností), modely, mapy, obrazy, fotografie – opět požadavek na to, aby se co nejvíce přibližovaly realitě.</li> </ul> <p>Modifikované textové pomůcky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– při vytváření vlastních textů, pracovních listů můžeme vycházet i z učebnic a pracovních listů pro základní školu praktickou. Dbáme na to, aby byly psány srozumitelnou formou (jednoduché věty vystihující podstatu), základní a doplňující učivo bývá barevně odlišeno, důležitou součástí bývá slovníček.</li> </ul>

	<p>Doporučované pomůcky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• předtištěné kontrolní práce</li> <li>• předtištěné zápisy do sešitů – žák si je pouze nalepí do sešitu</li> <li>• gramatické přehledy na kartách</li> <li>• tabulky s gramatickými jevy</li> <li>• doplňovačky</li> <li>• názorné tematické pomůcky pro všechny předměty</li> <li>• magnetofon a audiokazety, přehrávač a CD</li> <li>• počítačové programy pro výuku i upevňování učiva</li> <li>• slovníky a pravidla</li> <li>• kalkulačka</li> <li>• použití tabulek na sčítání a násobení</li> <li>• práce s modely geometrických těles</li> <li>• modelování rovinných a prostorových útvarů</li> </ul>
<b>Podpůrná opatření jiného druhu</b>	<p>Podpora žáka ve třídě i mimo ni je předpokládána prostřednictvím asistenta pedagoga a pedagoga:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– podíl na zvládnutí používání denního režimu a orientaci v prostoru,</li> <li>– zajistit dobrou orientaci žáka ve třídě,</li> <li>– určit mu pevné pracovní místo, označit místo pro pomůcky, které k práci používá, apod.</li> </ul> <p>Pedagog a asistent pedagoga dále:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pomáhá žákovi zvládnout celý proces pracovního chování,</li> <li>– učí ho pracovat samostatně; učí ho uklízet si pomůcky po skončení činnosti,</li> <li>– podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviků kooperativní hry) i dospělým, včetně přiměřené sociální komunikace,</li> <li>– během vyučování poskytne žákovi pomoc při zapojení do práce ve dvojici či skupině žáků (přidělení role, rozdělení práce).</li> </ul>
<b>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)</b>	Asistent pedagoga, 20 hodin týdně.
<b>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka</b>	----
<b>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka</b>	Spolupráce se zákonnými zástupci je vynikající.
<b>Dohoda mezi žákem a vyučujícím</b>	----

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (je-li potřeba specifikovat)	
<b>Název předmětu</b> <b>Český jazyk</b>	<u>MLUVNICE</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Při prověřovacích písemných pracích využije gramatické tabulky, Pravidla českého pravopisu, Příručku od 6.–9. třídy.</li> <li>• Úkoly bude mít zadány písemnou formou, předtištěný text, doplňovací cvičení.</li> <li>• S textem diktátu bude seznámen předem – možnost procvičit sledované pravopisné jevy, dbát na opravu textu s odůvodněním.</li> <li>• Vyhledávání v Pravidlech českého pravopisu, SSČJ za pomoci vyučující.</li> <li>• Zkrácená zadání úkolů.</li> <li>• Na plnění úkolů delší časová dotace – jak bude potřebovat.</li> <li>• Upřednostněno ústní zkoušení.</li> <li>• Kratší domácí cvičení.</li> <li>• Při hodnocení mírnější klasifikace, bodové hodnocení.</li> <li>• Tolerance v úpravě textu, možnost psát hůlkovým písmem nebo na PC.</li> </ul>
	<u>SLOH</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kratší slohová cvičení.</li> <li>• Nácvik komunikace – mluvní cvičení s oporou textu.</li> <li>• Možnost vypracovat slohovou práci na počítači.</li> <li>• Nehodnotit pravopisné chyby ve slohových cvičeních.</li> <li>• Toleroval slohové nedostatky v textu.</li> </ul>
	<u>LITERATURA</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domácí příprava textu.</li> <li>• Číst krátké celky, tiché čtení.</li> <li>• Dosahovat vyššího informačního zisku – porozumění textu.</li> <li>• Vyhledávat v textu odpovědi na otázky.</li> <li>• Sdělovat základní informace či hlavní myšlenky textu.</li> <li>• Prověřování jen po předchozím upozornění, po předešlé přípravě.</li> <li>• Nečíst text před kolektivem, pouze na vlastní žádost.</li> <li>• Tomáš vypracuje 2 referáty z mimočítankové četby a zapíše si je podle zadané osnovy do čtenářského deníku.</li> </ul>
<b>Název předmětu</b> <b>Matematika</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomáš může používat předtištěné pomůcky.</li> <li>• Budu důsledně vysvětlovat zadání úkolu.</li> <li>• Písemné práce budou zadávány předtištěné (delší čas na vypracování).</li> <li>• Tomáš může používat kalkulačku (dle potřeby a probíraného učiva) a kompenzační pomůcky (tabulky s přehledem učiva).</li> <li>• Budu se snažit eliminovat vnější rušivé vlivy a umožním střídání činností.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Budu preferovat individuální přístup.</li> <li>• Látku budu fázovat, názorně vysvětlovat a důsledně procvičovat.</li> <li>• Nebudu diktovat texty a úkoly.</li> <li>• Tomášovi bude ohodnocen především správný postup zkoušeného jevu.</li> <li>• Budu oceňovat Tomášovu snahu a splnění dílčích úkolů.</li> <li>• Budu se snažit o časté střídání činností.</li> <li>• Budou tolerovány chyby z nepozornosti (chyba v násobilce, chyba při jednoduchých matematických operacích, přepis jiného čísla, jiného zadání).</li> <li>• Tomáš bude mít dopředu stanoven okruh zkoušeného učiva.</li> <li>• V případě Tomášova zájmu a potřeby vyučující dodatečně látku znovu vysvětlí po vyučování.</li> </ul>
<b>Název předmětu</b> <b>Anglický jazyk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomášovy znalosti budu prověřovat především ústním zkoušením, formou testů nebo doplňovacích cvičení.</li> <li>• Diktované texty a úkoly časově omezené omezím na minimum.</li> <li>• Poskytnu více času na vypracování a kontrolu úkolů.</li> <li>• Budu tolerovat záměny písmen, jednodušší tvary tiskacích písmen i slyšenou podobu slovní zásoby.</li> <li>• Umožním psaní na počítači nebo vlepování ofocených textů.</li> <li>• Budu benevolentní při celkovém hodnocení písemného projevu.</li> <li>• Budu preferovat překlady z angličtiny do češtiny.</li> <li>• Budu vyžadovat základní slovní zásobu, základní fráze, základní konverzační témata.</li> <li>• Tomáš smí používat při procvičování i zkoušení přehledy gramatických pravidel.</li> <li>• Hlasité čtení budu zkoušet po dostatečné přípravě, ne před celou třídou.</li> <li>• Budu tolerovat slabikování, nebudu nutit k rychlému čtení.</li> <li>• Tomáš se bude učit hlavně sluchovou cestou.</li> <li>• V samostatných úkolech přečteme společně zadání.</li> <li>• Během roku budu průběžně slovně hodnotit a pozitivně motivovat, budu oceňovat snahu.</li> <li>• Budu uplatňovat individuální přístup ve výuce a klasifikaci, v případě potřeby budu zadávat diferencované úkoly nebo pomáhat po vyučování.</li> </ul>
<b>Název předmětu</b> <b>Ruský jazyk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferovat ústní zkoušení, doplňování nebo testy.</li> <li>• Poskytnout více času na přípravu a vypracování úkolů.</li> <li>• Mírnější celkové hodnocení.</li> <li>• Použít azbuku při písemném projevu.</li> <li>• Diktovat texty a úkoly s časovým omezením delší dobu.</li> <li>• Tolerovat záměnu písmen azbuky s českými písmeny.</li> <li>• Vyžadovat znalost základní slovní zásoby, základní fráze a konverzaci.</li> <li>• Preferovat převážně slovní hodnocení a užítí pozitivní motivace.</li> <li>• Respektovat SPU a oceňovat snahu.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využívat kompenzačních pomůcek a postupů – přehledy, kartičky, obrázky, doplňovačky, pexeso a jiné hry.</li> <li>Uplatňovat individuální přístup ve výuce a klasifikaci, v případě potřeby zadávat diferencované úkoly.</li> </ul>
<b>Název předmětu</b> <b>Přírodopis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Při písemném projevu toleruji nedostatky a pomalejší tempo.</li> <li>Úpravu v sešitě hodnotit nebudu.</li> <li>Poskytnu dostatek času při písemném úkolu, nebudu Tomáše stresovat časově limitovanými úkoly.</li> <li>Umožním Tomášovi kopírování a vlepování textů do sešitu, popř. texty psané paní asistentkou.</li> <li>Upřednostním písemný projev před ústním.</li> <li>Tomáš bude mít při ověřování znalostí k dispozici nástěnný plakát, pomůcku, model.</li> <li>Vždy si ověřím, zda bylo zadání správně pochopeno.</li> <li>O zkoušení bude Tomáš vždy dopředu informován.</li> <li>Budu uplatňovat individuální přístup při výuce i klasifikaci.</li> <li>Během roku bude Tomáš průběžně slovně hodnocen a pozitivně motivován.</li> <li>Nebudu klást důraz na trvalé zapamatování si učiva.</li> <li>Tomáš se bude věnovat pouze učivu, které je aktuální, a to jen jeho základům.</li> </ul>
<b>Název předmětu</b> <b>Fyzika</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Budu častěji kontrolovat práci (zápisy do sešitu).</li> <li>Toleruji nedostatky při písemném projevu a pomalejší tempo při psaní zápisu do sešitu. Zápisy do sešitu jsou promítány pomocí dataprojektoru. Elektronické verze zápisů jsou dostupné na adrese <a href="http://www.zsvm.cz/?page_id=128">http://www.zsvm.cz/?page_id=128</a>.</li> <li>Maximálně zpřehledňuji zápisy do sešitu. V případě delších zápisů může Tomáš požádat o okopírování textu.</li> <li>Při písemné práci může využívat vlastní kalkulačku nebo si zvolit ústní formu zkoušení místo písemné.</li> <li>Tomáš dostává více času na zpracování úkolů při písemné práci.</li> <li>Písemné práce jsou předem ohlášeny.</li> <li>Tomáš může využít doučování z fyziky.</li> <li>Zápis do sešitu bude uveřejněn na serveru školy.</li> <li>Doporučuji tisknout zápis pouze z aktuální hodiny, protože soubor v průběhu roku upravuji.</li> </ul>
<b>Název předmětu</b> <b>Zeměpis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tomášovy znalosti budou prověřovány především ústním zkoušením, formou krátkých testů nebo doplňovacích cvičení.</li> <li>Tomášovi bude poskytnuto více času na vypracování a kontrolu úkolů.</li> <li>Chlapci bude umožněno psaní na počítači nebo vlepování ofocených textů.</li> <li>Po Tomášovi bude vyžadována znalost základních zeměpisných charakteristik a faktů, základní terminologie, základních zeměpisných jevů.</li> <li>Tomáš smí používat při zkoušení atlas, ten dostane vždy v předstihu spolu s tématem zkoušení tak, aby se mohl v klidu připravit. U kratších písemných testů má atlas také k dispozici.</li> <li>V samostatných úkolech vyučující spolu s chlapcem přečte společně zadání a ujistí se, že chlapec rozumí a chápe, co má dělat.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Během roku bude chlapec průběžně slovně hodnocen a pozitivně motivován, bude oceňována snaha.</li> <li>V případě chlapcova zájmu a potřeby vyučující dodatečně látku znovu vysvětlí po vyučování.</li> <li>K chlapci bude uplatňován individuální přístup ve výuce a klasifikaci, v případě potřeby budou zadávány diferencované úkoly.</li> </ul>
<b>Název předmětu Dějepis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ve výuce moderních dějin budeme využívat učebnici Právěk a starověk pro 8. ročník, a PS Právěk a starověk, ilustrované encyklopedie, názorné obrazové pomůcky, ppt prezentace a aplikace ve smart notebooku.</li> <li>Tomáš se může rozhodnout, zda kromě učiva základního zvládne i učivo rozšiřující.</li> <li>Ve výuce budu klást důraz na stálou motivaci, ocením aktivitu a samostatný přístup.</li> <li>Tomáš si sám zvolí formu samostatného učení a domácí přípravy a sebehodnocení.</li> <li>Při prověřování znalostí budu upřednostňovat ústní projev před písemným, v případě zájmu či neúspěchu v dílčích úkolech dám možnost ústního dozkoušení.</li> <li>Časově žáka zvýhodním jak při práci ve výuce, tak v testu či při zkoušení.</li> <li>K opisu doporučuji zkrácený heslovitý text, osnovu nebo možnost okopírovat zápis od spolužáků, doporučuji trénovat zápisy tiskacím písmem.</li> <li>Nebudu hodnotit chyby v písemném projevu, pouze obsahovou správnost.</li> <li>Povedu žáka k práci s textem, vyhledávání a vyznačování důležitých fakt, klíčových výrazů a přípravě zkrácených výtahů z textů učiva.</li> <li>Umožním využívat výukové stránky <a href="http://www.blazre.estranky.cz/clanky/8_trida.html">http://www.blazre.estranky.cz/clanky/8_trida.html</a> k domácí přípravě a vyhledávání doplňujících informací k probíranému tématu.</li> </ul>
<b>Název předmětu Chemie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Během hodiny bude Tomáš aktivně zapojován do výuky.</li> <li>Individuální přístup.</li> <li>Klidné a citlivé vedení.</li> <li>Důsledné vysvětlení zadání úkolů.</li> <li>Motivace k práci v hodině pochvalou.</li> <li>Ocenění snahy a drobných pokroků.</li> <li>Respektování individuálního tempa.</li> <li>Tomášovi bude tolerována horší úprava sešitu.</li> <li>Bude mu poskytnut delší čas na vypracovávání písemných prací (nebude časově omežována) nebo dostane práci s menším počtem úkolů, v případě špatného výsledku větší písemné práce mu bude nabídnuta možnost ústního přezkoušení.</li> <li>Větší písemné práce bude psát přímo na papír, kde jsou zadány otázky, otázky nemusí přepisovat, může rovnou odpovídat.</li> <li>Užití tabulky s oxidačními čísly pro tvorbu názvosloví i během testu.</li> <li>Při ústním zkoušení nechávám dostatek času na rozmyšlení odpovědí.</li> <li>Při zkoušení se soustředím na vystižení podstaty hlavního jevu.</li> <li>Při ústním zkoušení uplatňuji prvky sebehodnocení, žák hodnotí své schopnosti, které prokázal během ústního zkoušení.</li> <li>Při výkladu a zkoušení je kladen důraz na názornost.</li> <li>Možnost doučování a konzultací kdykoliv (po předchozí domluvě s učitelem).</li> <li>Během hodiny si bude Tomáš zapisovat učivo do sešitu jako ostatní žáci (v případě zájmu poskytnu zápisy v počítačové podobě).</li> </ul>

Zdroj: Petr Hanák



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra: (metodický materiál)*. 2. přeprac. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-17-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ, eds. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-035-0. ■

## 4.2 METODY VÝUKY

Zejména při společném vzdělávání žáků intaktních a žáků s mentálním postižením musí pedagog přemýšlet o zprostředkování učební látky takovými výukovými metodami, které umožní každému žákovi využít jeho možností a schopností ve prospěch skupiny (třídy) tak, aby splnila stanovený cíl plněného úkolu.

V následujícím textu jsou uvedeny metody, které lze s tímto cílem efektivně využít. ■

### 4.2.1 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

— Jiřina Muchová —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Kooperativní učení je založeno na aktivním učení žáků, kteří si v párech, skupinkách vyměňují své pohledy, znalosti, názory apod. na danou tematickou oblast učení. Podrobný popis podpůrného opatření je součástí obecné části Katalogu PO.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Aplikace podpůrného opatření je součástí obecné části Katalogu PO.

Je třeba uvést, že jeho nejefektivnější využití je u žáků ve 2.–3. stupni podpůrných opatření. Využití u žáků se závažnějším stupněm mentálního postižení je problematické, i když ne zcela vyloučené. Aplikace kooperativního učení v inkluzivním vzdělávání napomáhá

k začleňování žáků s MP do třídních kolektivů, rozvíjí u nich komunikační a sociální dovednosti, pozitivně ovlivňuje jejich sebevědomí. Žáky učí vzájemné toleranci, buduje třídní kolektiv.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2-5

Žákům před samotným nácvikem řádně vysvětlíme základní principy učení. Pro lepší pochopení využíváme různé kooperativní hry (např. práce ve dvojici s jednou tužkou) a jednoduché úkoly. Na začátku při volbě témat můžeme vycházet ze zájmů žáka s mentálním postižením, cíle stanovujeme na základě jeho reálných schopností. Při plnění zadaných úkolů se soustředíme především na spolupráci a komunikaci mezi žáky, dle potřeby žákovi s mentálním postižením napomáháme nebo mu můžeme zpočátku poskytovat osnovu různých otázek a odpovědí.

Pro lepší pochopení kooperativního učení a vyvarování se případných chyb je vhodné před aplikací podpůrného opatření využívat náslechy v jiných školách, kde se dané učení osvědčuje.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Aplikaci PO může negativně ovlivňovat nevhodné třídní klima, nezdravá soutěživost mezi žáky, nižší míra sociálních dovedností žáků a šikana. Při tvoření dobrovolných skupin můžeme počítat s vyčleňováním některých žáků. Připravit se musíme také na větší hluk ve výuce.

Vyšší nároky jsou kladeny na přípravu učitele i na vedení vyučovací hodiny. Důležitá je správná volba tématu a reálnost stanovených cílů i optimální rozdělení skupin.

Problémem mohou být i osobnostní specifika žáka – emoční labilita, oslabená paměť, závažně narušená komunikační schopnost.



### **Procvičování učiva v naukovém předmětu**

Skupině je předán text s otázkami a jednotlivé věty textu na nastříhaných prouzcích papíru. Každému členu skupiny je přidělena jedna role, které na sebe navazují a navzájem se doplňují. Jeden člen skupiny, např. žák s LMP, čte jednoduchý text (větší řádkování), druhý je moderátorem a klade připravené otázky pod textem, třetí odpovídá, čtvrtý kontroluje správnost odpovědí. Následuje společné řazení proužků papírů tak, aby věty šly logicky po sobě. Na vyzvání pedagoga někdo ze skupiny přečte seřazené věty. Pokud je úkol správně splněn, přilepí proužky na větší formát papíru a skupina je vyzvána ke společné kresbě. Na konci hodiny skupina prezentuje, co společně vytvořili – odpovídá žák s mentálním postižením (zbytek skupiny mu může dopomáhat ukazováním).

### **Procvičování učiva matematiky**

Čtyřčlenné skupině jsou zadány příklady různých obtížností. Žák s mentálním postižením plní tu nejjednodušší početní operaci. Po vyřešení si navzájem

zkontrolují správnost výsledku. Poté může následovat porovnávání čísel (výsledků), vyhledávání na číselné, rozklady apod.



KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. ■

## 4.2.2 METODY AKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

— Jiřina Muchová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metody navozující takové procesy učení, kdy žák aktivně přijímá informace a s jejich pomocí (zprostředkovaně) si vytváří vlastní úsudek. Popis podpůrného opatření je součástí obecné části Katalogu PO.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U žáků s lehkým mentálním postižením musíme některé uvedené metody v obecné části upravovat, zjednodušovat, nacvičovat jejich užívání, např. metoda I.N.S.E.R.T, Poslední slovo patří mně, Čtení s otázkami aj. Všechny se využívají k nácviku porozumění čteného. Žáci s mentálním postižením mají problém s orientací v textu, často mu nerozumí. Proto je vhodné, chceme-li se strategiemi pracovat, modifikovat je směrem k potřebám žáků.

Metoda I.N.S.E.R.T. využívá čtyři symboly (viz obecná část Katalogu PO), my můžeme vybrat pouze dva, jejichž význam předem řádně vysvětlíme, poskytneme vizuální podporu, např. se osvědčuje ? a ✓. Začínáme s jednoduchým textem, který si žák vybere. Uvedenou metodu je vhodné aplikovat u žáků s LMP od 2. stupně ZŠ.

Metoda  
I.N.S.E.R.T

Metoda I.N.S.E.R.T po úpravě

✓	Udělej fajfku nad slovem, jestli mu rozumíš.
?	Udělej otazník nad slovem, jestliže mu nerozumíš.

Zdroj: Jiřina Muchová

**Poslední slovo  
patří mně**

Jde o metodu, při které si každý žák po přečtení textu zvolí slovo, které nechápe. K vybranému slovu napíše krátký komentář, z jakého důvodu si slovo vybral. Poté si žáci se svými napsanými slovy sednou do kroužku a postupně je rozebírají. Při aplikaci této metody je vhodná asistence pedagoga nebo se žákovi nabídne výběr slov, vět.

**Čtení  
s otázkami**

Při metodě Čtení s otázkami žáci spolupracují ve dvojicích, po přečtení textu si navzájem pokládají otázky, které je nasměrují k pochopení obsahu. Text se žákem s mentálním postižením můžeme předem probrat a otázky připravit, pro lepší pochopení obsahu můžeme využívat program SymWriter, obrázky kombinovat se slovy, tvořit schémata. V tabulce pracujeme pouze se dvěma instrukcemi.

Čtení s otázkami po úpravě

Věděl jsem	Vím nového

Zdroj: Jiřina Muchová

**Čtenářské  
strategie**

Ve výuce je vhodné aplikovat čtenářskou strategii **Skládkové čtení** – text je rozdělen do tří částí, třída pracuje ve skupinkách. Každá skupina žáků má k dispozici jinou část textu, kterou přečtou, zamyslí se nad obsahem a odhadnou, co dané části předcházelo a co bude následovat. Výhodou je, že text je členěn na menší části, takže žák s mentálním postižením je schopen si obsah jednoho odstavce zapamatovat.

Zjednodušeně můžeme používat také **Pětilístek**, což je metoda umožňující rychle a stručně shrnout probírané téma. Žáci zapisují informace do schématu skládajícího se z pěti řádků. Žákům s lehkým mentálním postižením můžeme poskytovat výběr slov nebo redukovat počet řádků.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2-5

Využívání metod aktivního učení nelze efektivně rozdělit do jednotlivých stupňů podpory. Při jejich aplikaci je však vhodné dodržovat následující zásady:

- Při využívání výše uvedených metod bychom měli mít vždy připravené aktivity a úkoly pro fázi před vlastním čtením, v průběhu čtení a po skončení čtení.
- Vhodné je využívání jedné strategie, metody. Nutno vyzkoušet, která žákovi vyhovuje.
- Pro zvýšení motivace přenecháváme žákovi výběr textu.
- Ke čtení používáme vhodné texty – větší velikost písmen, méně textu na stránce.

- Žákům nabízíme vizuální podporu (obrázky, grafy, důležité informace napíšeme na tabuli – zdůrazníme hlavní myšlenku nebo předložíme na lavici).
- Tvoříme pojmové mapy, u žáků rozvíjíme slovní zásobu.
- Při práci s textem se zároveň zaměřujeme na grafickou podobu slova (používáme text ke studiu gramatiky – podtrhávání dlouhých/krátkých samohlásek, tvrdých/měkkých slabik, podstatných jmen, sloves) a hledání slov z různých oblastí (zvířata...).
- Máme připravená různá cvičení k textu (skládání rozstříhaného textu – věty, vybírání odpovědí/slov z několika možností).
- Pracujeme s bezpatkovým písmem (Arial, Tahoma, Comic), využíváme větší řádkování.
- Ve vyšších ročnících (u povinné četby) využíváme různé druhy zvukových čítanek.



*Žák i přes realizaci podpůrných opatření 1. stupně (individuální přístup, průběžná motivace, modifikace úkolů, PLPP) značně výukově selhává, chybí motivace k učení. Ve 3. ročníku vyšetřen klinickým psychologem, diagnostikováno lehké mentální postižení, doporučen kontakt na SPC. Vstupním vyšetřením SPC zjištěny závažné nedostatky především v ČJ, kde jeho školní znalosti a čtenářské dovednosti byly na úrovni 1. pololetí 1. ročníku ZŠ. Doporučeno bylo snížení školních nároků (vzdělávání dle ŠVP – RVP ZV – minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření), navržena přítomnost asistenta pedagoga ve výuce, pro podporu motivace v oblasti čtenářských dovedností využívání některé strategie. Při kontrolní konzultaci ve škole shledán výrazný pokrok nejen v českém jazyce, ale také ve všech sledovaných oblastech. U žáka zvýšena motivace k učení, zlepšena docházka do školy. ■*

### 4.2.3 STRUKTURALIZACE VÝUKY

— Jiřina Muchová —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Strukturalizace výuky se osvědčuje nejen při výchově a vzdělávání žáků s mentálním postižením zařazených do 3.–5. stupně PO, ale také u žáků 1. a 2. stupně PO s poruchou koncentrace pozornosti, sníženou schopností spolupráce a narušenou komunikační schopností. Uvedená oslabení žáka velmi znevýhodňují v osvojování nových školních znalostí a dovedností.

Význam strukturalizace výuky:

- žákovi napomáhá v prostorové a časové orientaci;
- snižuje kognitivní deficity i nedostatky v oblasti komunikačních schopností;
- diferencuje jednotlivé aktivity od sebe;
- strukturováním a modifikací (zjednodušováním) učiva zvyšuje motivaci žáka k učení;
- podporuje jeho schopnost vstřebávat nové informace;
- poskytuje pocit jistoty, vede žáka k větší samostatnosti;
- snižuje stresovou zátěž žáka, zlepšuje jeho adaptabilitu;
- redukuje problémové chování (agresivita, záchvaty vzteku, negativismus, poruchy koncentrace pozornosti), hlavně při nastavení vhodného odměnového systému (za splnění úkoly následuje odměna, např. v podobě oblíbené aktivity);
- podporuje spolupráci s rodinou, a tím napomáhá také v domácím prostředí.

Při volbě vhodných prostředků podpory žáka vycházíme z jeho individuálních potřeb. Některým žákům postačí modifikace učiva a rozvrh hodin, jiní vyžadují přítomnost asistenta pedagoga, strukturalizaci a vizualizaci prostředí, času a činností.

Strukturalizace výuky se může opírat o reálné předměty a jejich zmenšeniny, fotografie, lineární obrázky, piktogramy i jednotlivá slova.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Při aplikaci podpůrného opatření vycházíme z individuálních vzdělávacích potřeb žáka – jeho osobnostních a edukačních specifik a stupně mentálního postižení. Dle potřeb si uděláme vlastní diagnostiku, snažíme se odhalit jeho „slabé místo“, stanovíme úroveň jeho školních znalostí a dovedností a na základě zjištění pak zadáváme adekvátní úkoly, volíme optimální formu struktury.

Pokud je to nutné, žákovi vyhradíme ve třídě pracovní místo. Žáka, který vyžaduje individuální přístup, posadíme před katedru pedagoga, hyperaktivního naopak dozadu do poslední lavice, aby nerušil spolužáky.

Systém  
odměn

Nastavíme vhodný **motivační a odměnový systém**, který může mít různý charakter, např. se žákem s potřebou podpůrného opatření 2. nebo 3. stupně vytvoříme „dohodu“ o činnostech, které budeme ten den spolu vykonávat, stanovíme jejich konkrétní počet. Za splnění následuje odměna v podobě oblíbené činnosti, kterou si žák předem vybral, za nesplnění následuje sankce. Dohodnutá pravidla samozřejmě neměníme. Zpočátku se domlouváme na nižším počtu úkolů, jejichž počet postupně navyšujeme. Další variantou odměnového systému je její vizualizace v pracovním schématu nebo žetonové tabulce (žák za vykonanou činnost dostane žeton, za více žetonů následuje odměna).

Orientace  
v čase

Někteří žáci potřebují vědět, jak dlouho budou zadanou činnost plnit. V uvedeném případě žákovi dopomáháme předložením hodin (žák umí rozpoznat hodiny), pokud ne, použijeme papírový model ciferníku, který nastavíme do příslušné polohy označující začátek a konec

dané činnosti, či nastavíme mobil apod. U těžšího postižení nám dopomáhá struktura činností – žák ví, kolik úkolů má splnit.

V případě závažně narušené koncentrace pozornosti a přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě zvolíme místnost, kde můžeme se žákem vykonávat některé úkoly po dobu nezbytně nutnou, které není schopný ve třídě plnit. Aplikace motivačního a odměnového systému je samozřejmostí.

U těchto žáků tvoříme **vizualizovaný denní režim** (struktura činností a úkolů) – jednotlivé aktivity zaznamenáváme slovy, symboly, obrázky. Na nižším stupni denní program připevníme suchým zipem na lavici, ve vyšších ročnících vedeme sešit. V obou případech je vhodné, když si splněné aktivity žák odlepí nebo odškrtná sám. Získává tak představu o náplni dne ve škole a nedostává se do zbytečného stresu.

Vizualizace

Pokud ve výuce předem plánujeme změnu, označíme ji v denním režimu.

Pro zlepšení **orientace v prostorách budovy** školy vybavíme chodbu vhodnými směrovkami či symboly, které jsou pro žáka srozumitelné, a provádíme nácvik dovedností, dle potřeby zajistíme o přestávkách dohled. V přesunech do jiných tříd můžeme využít ochotného spolužáka.

Orientace  
ve škole

V případě výskytu **problémového chování** kontaktujeme ŠPZ či jiné odborné pracovníky pro nalezení vhodných strategií řešení, a to na základě řádné analýzy (zjistit spouštěče a dle potřeby zpracovat individuální výchovný plán, popř. krizový plán).

Problémové  
chování

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2

U některých žáků s oslabením kognitivního výkonu využíváme oporu o prvky strukturalizované výuky nebo ji aplikujeme pouze na začátku výchovně-vzdělávacího procesu.

Komplexní úlohy strukturujeme do menších celků nebo úkol, který zahrnuje množství dílčích kroků, se žákem řešíme postupně.

Některé úkoly zjednodušujeme a zkracujeme, na zpracování poskytujeme více času.

Při písemném zkoušení upozorníme na počet zadávaných úkolů a počtu početních operací nebo postupně předkládáme jednotlivé příklady na pruhu papíru.

Dle potřeby poskytujeme pomocné tabulky, přehledy, které si žák tvoří sám.

Na stránce zakrýváme to, co v daném okamžiku nepotřebuje vidět.

3

U některých žáků s lehkým mentálním postižením a poruchou koncentrace pozornosti budeme muset striktně uplatňovat strukturalizaci výuky, u jiných pouze prvky či po určitou dobu.

Při zahájení výchovně-vzdělávacího procesu nastavíme motivační a odměnový systém a strukturujeme jednotlivé činnosti a úkoly v rozvrhu či denním režimu. Zpočátku využíváme symboly, později slova. Při nastavování podpůrných opatření vycházíme také z podpůrných opatření 2. stupně.

4–5

U žáků se středně těžkým, těžkým a hlubokým postižením nalezneme rozdíly ve využívání názorné vizualizace → čím těžší je žákovo postižení, tím jednodušší jsou denní režimy (využívání reálných předmětů a jejich zmenšenin, fotografií, lineárních obrázků, symbolů) i v motivačním a odměnovém systému.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při aplikaci strukturalizaci výuky musíme respektovat rozmanitou symptomatiku mentálního postižení, individuální potřeby žáka i reálný odhad jeho schopností. Dle zjištění pak volíme vhodný výběr prostředků strukturalizace, nastavujeme odměnový a motivační systém. Nezapomínáme na respektování principů strukturovaného učení.

Na druhé straně ale nesmíme dopustit přílišnou závislost žáka na vnějších prostředcích strukturalizace. Pokud to jde, postupně snižujeme jeho vazbu na strukturalizaci a snažíme se co nejvíce podporovat jeho samostatnost. U vyšších stupních PO, kde byla zřízena funkce asistenta pedagoga, se pokoušíme minimalizovat závislost žáka na pomoci druhé osoby.

U 2. stupně PO si musíme dát pozor na přílišnou redukci učiva a zjednodušování. Zajištění týmové spolupráce je samozřejmostí.



*Příkladem dobré praxe je příběh chlapce, který byl od tří let sledován klinickým psychologem pro výrazně opožděný mentální vývoj, výraznější expresivní poruchu řeči a podezření na pervazivní vývojovou poruchu. Ve čtyřech letech se jeho psychomotorický vývoj pohyboval na úrovni dvou let. Pedagogicko-psychologickou poradnou bylo navrženo zařazení do MŠ zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, a doporučen kontakt na SPC. Na doporučení centra bylo zahájeno společné vzdělávání za přítomnosti asistenta pedagoga v MŠ běžného typu, intenzivní logopedická a speciálněpedagogická podpora v SPC. V MŠ bylo vyhrazeno místo na práci a odpočinek, vytvořeny obrázkové denní programy, nastaven motivační a odměnový systém (za splnění úkolu si chlapec mohl hrát se svou oblíbenou hračkou), pro nesrozumitelnost řeči zaveden komunikační deník. Zpočátku se chlapec izoloval, nechtěl mluvit, nácvik hygienických návyků plnil pouze pod dohledem asistenta pedagoga. Od 2. pololetí byl u chlapce zaznamenán velký pokrok, pomocí komunikačního řádku začal komunikovat s pedagogy, pracoval s denním režimem, uklízel po sobě pomůcky, sám si umýval ruce. V následujícím roce začal navazovat kontakt s vrstevníky. V roce odkladu povinné školní docházky pracoval již bez*

přítomnosti asistenta pedagoga, strukturalizace byla využívána pouze při logopedické intervenci. Před nástupem do základní školy byla potvrzena hraniční symptomatika PAS, hraniční intelekt a vývojová dysfázie. Chlapec byl zařazen do ZŠ – logopedické třídy, doporučena podpora SPC pro vady řeči.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1. ■

#### 4.2.4 STRUKTUROVÁNÍ KOMPLEXNÍCH ÚLOH DO MENŠÍCH CELKŮ

— Lenka Krejčová —

##### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Některé úkoly nemusí být složité, avšak skládají se z příliš velkého množství informací, podnětů, činností, jež je třeba vykonat. Někdy může být nadměrná komplexnost úkolů způsobena i „pouhým“ velkým množstvím úkolů na jedné stránce v učebnici či pracovním sešitě nebo příliš úzkým řádkováním, čímž se podněty stávají nepřehlednými, žákovi splývají, nedaří se mu zaměřit pozornost na vybraný úsek textu, resp. práce. Žáci pak mohou čelit obtížím v orientaci v úkolech, jsou pro ně příliš obsáhlé a nestrukturované, což jim brání v jejich řešení. Po zavedení opatření mohou někdy žáci i relativně náročnější úkoly řešit snadněji, než bychom očekávali.

Tyto obtíže často pozorujeme u žáků se sníženou schopností koncentrace pozornosti nebo s horší vytrvalostí při práci, která zahrnuje příliš mnoho úkonů a je prezentována prostřednictvím většího množství informací. Lépe řečeno, někdy nepřehledný úkol popsané obtíže vyvolá. To znamená, že po zadání úlohy žák kratší dobu vydrží pracovat, nedaří se mu na práci se soustředit.

Když mu ale na druhé straně pomůžeme úlohu strukturovat, pak se v ní snadněji orientuje. Prostřednictvím tohoto podpůrného opatření se ho také snažíme dovést k tomu, aby se naučil sám si práci utřídit do menších, ale logických částí.

Komplexnost úkolu může mít mnoho různých podob a v závislosti na nich reagujeme na práci žáka.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Jednou z možností je, že úkol zahrnuje množství dílčích kroků, jež je třeba zvládnout (např. určení shody podmětu s přísudkem, řešení slovních úloh) – se žákem postupně úkol zpracováváme a vždy si vymezíme, popř. mu stanovíme, který krok má vykonat. Čekáme, až ho splní, pak pokračujeme k další aktivitě.

Jindy komplexní úkol vypadá tak, že zahrnuje mnoho informací, jež je třeba zpracovat, než nalezneme řešení (např. rýsování geometrických obrazců, čtení souvislého textu na stránce) – žák má při zpracování úkolu odkrytý pouze ten „krok“, popř. ten dílčí úkol, který právě zpracovává a na nějž potřebuje zaměřit pozornost, postupně mu odkrýváme celý úkol (celou stránku, celý obrázek apod.). Prakticky to znamená, že si se žákem prohlédneme celek, pak se zaměříme na dílčí části a vše ostatní vždy zakryjeme (rukou, papírem, podložkou apod.) – případně se žákem jmenujeme, co vidíme. Nakonec opět studujeme celek, aby byl žákovi srozumitelný i kontext, činnosti nebyly vytržené ze souvislostí.

Další variantou úkolu, který můžeme označit jako komplexní, je situace, kdy je na stránce v sešitě, v pracovních listech, v učebnici apod. cvičení napsáno příliš drobným písmem, je obklopeno mnoha dalšími podněty, jako jsou obrázky, další úkoly, které jsou nyní irrelevantní, další instrukce apod. – čistým listem papíru zakryjeme vše ostatní na stránce, co v daném okamžiku žák nepotřebuje vidět, aby se mohl soustředit na jeden konkrétní úkol.

V neposlední řadě se může stát, že komplexní úkol vyžaduje užití mnoha různých pomůcek – žákovi poskytujeme pomůcky postupně, vždy pouze ty, které aktuálně potřebuje, ať není rozptylován; hlídáme, aby na jeho pracovním místě byly vždy jen ty pomůcky, které nezbytně potřebuje.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2

Učitel se žákovi věnuje individuálně v době, kdy ostatní žáci ve třídě pracují samostatně (ač ostatní žáci při práci také vyžadují jeho pozornost, zdržuje se co nejvíce u lavice dotyčného žáka, jakmile ho ostatní nepotřebují, pracuje s ním). Žákovi jsou prezentovány úkoly v takovém formátu, aby nebyl informacemi a dalšími podněty zahlcen, např. zadání úkolu je rozděláno odrážkami; každý úkol je na samostatné stránce apod. Se žákem pojmenováváme krok po kroku, co právě dělá, co se od něj očekává. Postupně mu poskytujeme části řešení úlohy i pomůcky, které k práci potřebuje. Pohlídáme, aby na lavici neměl nic, co není právě potřeba. Hovoříme s ním o právě probíhající práci a současně mu pomáháme eliminovat další

podněty, které žák právě nepotřebuje (např. zakrytí informací na stránce, které nejsou aktuálně relevantní, odstranění nedůležitých pomůcek z lavice, rozdělení samostatného pracovního listu na menší díly, které jsou případně nalepené na samostatných papírech, aby žák viděl vždy jen to, nač se má momentálně soustředit, s čím právě pracuje, zvýraznění vybrané pasáže barevně, někdy označení symbolem).

Je-li ve třídě přítomen asistent pedagoga, popsáním aktivitám se se žákem věnuje on.

3

Vše uvedené ve stupni 2. Mimo to jsou úkoly zadávány s ohledem na schopnosti žáka vnímat a zpracovávat informace, tj. volíme individuální úkoly pro žáka, které se mohou lišit od úkolů pro ostatní žáky. Je důležité prověřit, zda žák zadanému úkolu porozuměl a zda postup, který volí, vede k vyřešení úkolu (je nutný důsledný individuální přístup k žákovi), resp. postup realizujeme společně se žákem (např. pracujeme paralelně vedle žáka – žák tak pozoruje a napodobuje, co děláme my). Toto je možné ve spolupráci s asistentem pedagoga, případně se těmito činnostem věnujeme v rámci pedagogické intervence.

4

Zadání musí být stručné a jasné, úkol co nejvíce konkrétní. Vhodné je využití reálných pomůcek, které podporují multisenzoriální vnímání (tj. o práci hovoříme, žák vidí podněty s prací související a zároveň aktivně něco vykonává). Dbáme důsledně na to, aby informace z více zdrojů byly současně stručné a aby byla jednoznačně srozumitelná vazba mezi tím, co říkáme, a tím, co žák vidí a dělá. Jakmile je údajů mnoho a souvislost není zcela evidentní, úkol se tím komplikuje. Žákovi přesně říkáme, co má dělat. Je-li to možné, chceme, aby po nás zadání zopakoval. Při řešení takových úloh se žákem vždy pracuje asistent pedagoga.

5

Zadáváme jen jednoduché, konkrétní úkoly. Snažíme se zcela eliminovat výskyt příliš komplexních úloh, resp. zadání práce.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Vedeme žáka k návyku, aby si sám úkoly strukturoval, alespoň v nejjednodušší podobě (např. při čtení užívá záložku, aby se lépe soustředil na text, který má číst; rukou si zakrývá, co nepotřebuje a co by ho rušilo při zpracování úkolu apod.).



*Příkladem dobré praxe je situace ve třídě, kdy paní učitelka vytvořila pro žáky písemné práce z matematiky, které byly z ekonomických důvodů všechny nakopírovány na jedné straně, jeden příklad pod druhým. Žákům bylo každou hodinu matematiky řečeno, které příklady mají právě vypočítat. Jeden ze žáků opakovaně nezvládal úkol zpracovat a byl hodnocen značně podprůměrně, ač při domácí přípravě učivu rozuměl. Současně však bylo zjevné, že*

*s ohledem na své obtíže s koncentrací pozornosti nedokáže zaměřit pozornost na konkrétní činnost, když je mu prezentováno příliš mnoho podnětů současně. Situace se vyřešila, když se celá strana s testovými úkoly nastříhala na proužky papíru. Žák dostal vždy jen to zadání, které měl právě vyřešit, nic dalšího ho nerozptylovalo.*



KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1. ■

## 4.2.5 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKEM

— Jitka Jarmarová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Individuální práce se žákem v průběhu výuky spočívá v rozvržení vyučovací hodiny tak, aby co nejlépe odpovídala speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Jedná se o vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost žáka, která je plně plánovaná a řízená pedagogem.

Zejména žáci s mentálním postižením vyžadují individuální práci a delší časový limit pro zpracování, osvojení a upevňování vědomostí a dovedností. Z důvodu oslabení kognitivních funkcí, snížené aktuální úrovně vědomostí, dovedností a zvýšené unavitelnosti je vhodné do vyučovací hodiny zařazovat relaxační chvíle s využitím jednotlivých smyslů. Je-li ve třídě zřízena funkce asistenta pedagoga, je možné hodinu strukturovat tak, aby žák pracoval pod jeho vedením svým osobním tempem, s individuálním přístupem a za využití potřebných pomůcek, přehledů a návodů. Jedná-li se o žáka se souběžným postižením více vadami, je třeba přizpůsobit organizaci výuky, přihlížet např. k využívání kompenzačních pomůcek, střídání učeben, sebeobsluže...

#### Čemu pomáhá:

- opakování výkladu učiva, pravidelnému ověřování získaných vědomostí a dovedností, což následně vede k úspěšnému vzdělávání,
- posilování dovedností, návyků a co největší míře samostatnosti.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pedagog musí mít promyšlenou strukturu výuky, se systematickým začleněním individuální práce se žákem, střídáním činností a přípravou úkolů pro „bystřejší“ žáky. Zahrnuje upřesnění pravidel pro její poskytování, volbu postupů, metod, úpravy prostředí, výběr

vhodných pomůcek atd. V případě přítomnosti asistenta pedagoga je nutné, aby jej pedagog předem informoval o jeho činnostech a postupech.

### Individuální práce spočívá ve:

- vysvětlení pojmů (podpora názorem, obrázkem, na „míru“ připravené pracovní listy, téma, které je aktuální a žáky zajímá),
- dopomoci při práci s textem, ověření porozumění zadání,
- hlubším vysvětlení učiva,
- kontrole či dopomoci pořizování zápisů z výkladu pedagoga,
- procvičování učiva,
- rozvoji jemné a hrubé motoriky, slovní zásoby a sebeobslužných činností,
- vhodné motivaci žáka a odměně za práci (ať už úspěšnou či méně úspěšnou – za snahu),
- tvorbě názorných pomůcek a didaktických materiálů,
- využívání PC, iPadů, tabletů, výukových programů.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Jedná-li se o žáka se souběžným postižením více vadami (mentální a jiný druh zdravotního postižení, např. tělesné, zrakové...), je třeba přizpůsobit tomu organizaci výuky. Přihlížet a respektovat např. využívání kompenzačních pomůcek, střídání učeben, sebeobsluhu...

2

Obtíže žáka (opožděný vývoj, odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci ve vzdělávání atd.) jsou diagnostikovány jako mírné a lze je obvykle kompenzovat úpravami pedagogické práce. Pedagog věnuje žákovi větší pozornost a ubezpečí jej o správnosti. Např. všichni žáci samostatně pracují, pedagog však sleduje postupy práce onoho jedince a upozorní jej včas na chybovost, individuálně vysvětlí její příčinu. Časový limit je navýšen pouze na dobu nezbytně nutnou, např. o potřebu opakované kontroly. Tito žáci jsou již klienty školského poradenského zařízení.

3

Individuální práce je prováděna jak pedagogem, tak asistentem pedagoga, jehož funkce je na doporučení školského poradenského zařízení ve třídě zřízena. Individuální práce může být doporučena i v individuálním vzdělávacím plánu s časovým a obsahovým vymezením. Zatímco intaktní žáci pracují samostatně, pedagog, případně asistent pedagoga ve spolupráci se žákem s SVP společně nacházejí řešení úkolu s využitím názorných pomůcek, přehledů učiva a tabulek, PC programů... Pro splnění úkolu je možné navýšení časové limitu.

### Žáci s lehkým mentálním postižením

Individuální práce je nedílnou součástí u žáků s lehkým mentálním postižením, kteří ve vzdělávání vyžadují úpravu očekávaných výstupů až na minimální doporučenou úroveň. Nutná je motivace a povzbuzení se začleněním relaxačních chvil. Jedinci jsou klienty školského poradenského zařízení.

## 4

Žák je klientem školského poradenského zařízení a pracuje částečně se třídou, částečně má zpracované pracovní listy dle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází jeho aktuálních rozumových schopností.

### **Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením**

Individuální práce je zajištěna podporou asistentem pedagoga po dobu pobytu jedince ve školském zařízení nebo jen během určité části činnosti či výuky (záleží na speciálních vzdělávacích potřebách jedince a na doporučení školského poradenského zařízení). K výuce využívá názorné pomůcky, přehledy učiva, tabulky, PC programy... PO vychází z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter SVP žáka ve vzdělávání již vyžaduje významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání, úpravy v obsahu vzdělávání, dále možnost úprav výstupů ze vzdělávání, se zřetelem k rozvíjení schopností a dovedností žáka. Asistent pedagoga pracuje vždy pod vedením pedagoga. Pro hlubší vysvětlení učiva může probíhat výuka s asistentem pedagoga i mimo třídu, aby nebyl žák rozptylován okolními vlivy spolužáků. V závěru vyučovací jednotky však musí být pedagogem její průběh ověřen. Vyučovací hodinu je nutné prokládat relaxačními chvilkami s možností využití pohybových aktivit, se začleněním společně se třídou. Pro splnění úkolu je již nutné navýšení časové limitu.

## 5

Individuální práce je prováděna výhradně s podporou asistentem pedagoga, který pracuje pod vedením pedagoga. Žák je klientem školského poradenského zařízení, PO ve vzdělávání vychází z jeho aktuálních rozumových schopností, s přesným vymezením individuálních potřeb jako u stupně 4. Individuální podpora je však intenzivního rozsahu a charakteru se zajištěním sebeobslužných činností. Týká se všech vzdělávacích kategorií. Vyučovací hodina je pravidelně prokládána relaxačními přestávkami dle aktuální potřeby a unavitelnosti žáka. Vzdělávání žáka v tomto stupni zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí

### **Žáci s nejtěžšími stupni zdravotních postižení (těžkým až hlubokým mentálním postižením), zpravidla souběžným postižením více vadami**

Individuální práce je určena výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujícími vysokou úroveň podpory, zohledněno v úpravách organizace, obsahu atd. V případě potřeby je možné využívat komunikační systémy nebo prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace. Žáci jsou vzděláváni s podporou asistentem pedagoga, speciálním pedagogem a druhým pedagogickým pracovníkem. Výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- dokončení úkolu (podat vždy zpětnou vazbu – slovně, ohodnocením, kontrolou splnění, klasifikačním stupněm),
- respektování individuálního pracovní tempa, potřeb a zvláštností žáka,
- střídání činností, relaxace,
- domácí příprava, kontrola záznamu domácího úkolu,
- prodloužený a opakovaný výklad či předvedení dovedností,
- opakované procvičování a možná redukce učiva,
- kontrola pochopení zadání úkolu, instrukce,
- multisenzoriální přístup,
- sebekontrola a sebehodnocení žáka,
- zajištění delšího časového limitu,
- používání názorných pomůcek, přehledů, tabulek, slovníků, kalkulačků...).



### **Inkluzivní zařazení žáka s lehkým mentálním postižením do běžné základní školy**

*Ve 2. ročníku základní školy byla psychologem stanovena žákovi lehká mentální retardace. Ani po opakování ročníku nedocházelo ke zlepšení prospěchu, výukové obtíže přetrvávaly a začaly se projevovat psychosomatické projevy (koktavost, pomočování, nespavost...). Se zřízením funkce asistenta pedagoga, individuálním přístupem, zpracovaným individuálním vzdělávacím plánem, navýšením časového limitu, častou kontrolou a individuální prací s hlubším vysvětlením učiva (dle potřeb i mimo třídu) byl žák schopen pokračovat ve vzdělávání s ostatními spolužáky dle ŠVP kmenové školy vypracovaného dle RVP ZV, s platností od 1. 9. 2016. I když jeho prospěch byl stále podprůměrný, setrvání žáka v kolektivu intaktní skupiny spolužáků mělo na něj velmi příznivý vliv a bylo pro něj velkým obohacením. Zejména velmi pozitivně působilo ocenění jeho úspěšnosti ve sportovních aktivitách, ve kterých reprezentoval školu. Náročnost učiva na 2. stupni, rozdílnost zájmů, částečně i chování však již vedly k výukovému selhávání, a proto byla doporučena úprava obsahu učiva až na minimální doporučovanou úroveň. Vstřícnost a lidský přístup ředitele školy a pedagogů zajistilo žákovi úspěšné dokončení povinné školní docházky a inkluzivní zařazení žáka v běžné základní škole splnilo účel.*



BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana, Lenka KREJČOVÁ a Václav MERTIN, eds. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31. 10. 2010*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.

KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-8.

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0. ■

## 4.2.6 PODPORA MOTIVACE ŽÁKA

— Jiřina Muchová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Podporu motivace žáka můžeme chápat jako hnací sílu, kterou nutíme žáky dosahovat určitých cílů. Její úspěšnost závisí na přitažlivosti stanovených cílů, výběru vhodných vyučovacích činností a aktivitě žáků. Aktivitu žáků ve výuce podporujeme zejména prostřednictvím vhodně kladených otázek, učíme je přemýšlet o daném úkolu, napomáháme jim v orientaci ve výukové situaci, vedeme je k nácviku samostatnosti při práci.

Motivaci dělíme na vnitřní a vnější, která se v průběhu života jedince mění. V mladším školním věku převažuje vnější motivace – pochvala od rodičů, učitele, v průběhu dospívání se zesilujícím vlivem vrstevníků převažuje vnitřní motivace, jež souvisí s žebříčkem hodnot žáka (potřeby sociální, kognitivní a výkonové). Žák, který je motivován vnitřně, vykazuje lepší školní výsledky, má pozitivnější pohled na školní docházku, mnohem svědomitěji se připravuje na výuku.

Častým motivačním podnětem k učení bývá odměna (nejlépe pochvala), méně vhodným motivačním prostředkem je trest – motivuje krátkodobě, později naopak tlumí žákovu aktivitu.

Při zvolení vhodné motivace pomáháme ovlivňovat školní výkon žáka. S naší pomocí učíme žáka přemýšlet o zadaném úkolu a řešit složitější problémy. Podporujeme ho ve vytváření vlastního hodnotového žebříčku (nachází smysluplnost v učení, učivo lépe rozumí, prohlubuje se jeho zájem o vzdělávání), čímž pozitivně působíme na rozvoj jeho sebevědomí, zvyšujeme jeho sociabilitu.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pro dosažení optimální motivace je třeba znát dominující potřeby žáků i jejich kognitivní schopnosti. Ve výuce jsme s nimi v neustálém kontaktu, využíváme různé motivační metody. Vybíráme pro ně zajímavá a různorodá témata, motivujeme je jednoduššími činnostmi, po zvládnutí předkládáme složitější. Při expozici nové látky vzbudíme jejich zájem pomocí atraktivních detailů souvisejících s tématem, např. co učebnice neuvádějí. Využíváme úvodní a průběžné motivační metody:

- Vyprávění (použit krátký příběh) – navazujeme na předchozí poznatky žáků, snažíme se navodit jejich zájem o učivo, upoutáme jejich záměrnou pozornost a zklidníme třídu.
- Motivační rozhovor – k danému příběhu pokládáme otázky, zvyšujeme aktivitu žáků.
- Demonstrace – využíváme přímého názoru a pomůcek (efekt novosti).
- Orientační otázky – uplatňujeme pro oživení výkladu, do závěrečné části zařazujeme soutěžní moment, pokud na něj předem třídu upozorníme.
- Aktualizace učiva – oživujeme učivo obsahovými prvky, které mají blízký vztah k žákům, škole, regionu.
- Následná demonstrace – graficky znázorňujeme (provádějí žáci nebo my).
- Uvádíme příklady z praxe.

V hodinách se snažíme být tvořiví, připravujeme pestré vyučovací hodiny, dodržujeme didaktické zásady (názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, uvědomělosti a aktivity žáků, zásadu individuálního přístupu). Respektujeme především individualitu žáků, někteří jsou cílevědomí, jiní potřebují pro dosažení cíle větší pomoc. Právě u těchto žáků musíme volit optimální způsob motivace. Pokud víme, jak žáky namotivovat, významně tím můžeme zvýšit tempo jejich učení, popř. naopak. U některých žáků musíme ve výuce uplatňovat ještě průběžnou motivaci a individuální dohled. Ve výuce se osvědčují následující přístupy:

- na žáky klademe přiměřené nároky, je-li třeba, poskytujeme jim více času na plnění úkolů i vyjádření myšlenek;
- dle potřeby úkoly zjednodušujeme, zkracujeme;
- ověřujeme si pochopení předcházejícího učiva, řádně vysvětlujeme nové postupy, objasňujeme pravidla, připomeneme, co je při práci důležité, jaká jsou klíčová slova zadání, nač práce navazuje, apod.;

- získané znalosti fixujeme, obměňujeme, přenášíme do praxe, učíme žáky řešit reálné životní situace;
- umožňujeme jim využívat různé podpůrné didaktické pomůcky a tabulky (žáci si je tvoří sami), podporujeme jejich samostatnost;
- pracujeme s moderními výukovými technologiemi;
- je-li to možné, využíváme vzájemné interakce mezi žáky – ve třídě se projevuje přirozená soutěživost;
- ve škole (ve spolupráci s rodiči také doma) nastavíme vhodný systém odměn – žáka za vykonanou činnost odměňujeme;
- žáky s lehčím stupněm postižení odměňujeme nějakou oblíbenou činností, žákům s těžším stupněm mentálního postižení odměnu vizualizujeme (razítko, samolepka) v pracovním schématu nebo žetonové tabulce (žák za vykonanou činnost dostane žeton, za více žetonů následuje odměna).

### **APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY**

Aplikace podpůrných opatření do jednotlivých stupňů je složitější, neboť motivaci žáků můžeme podporovat různými způsoby. Jaký způsob motivace zvolíme, je na nás, záleží na naší tvořivosti a schopnosti modifikovat učivo a jednotlivé úkoly. Obecně můžeme konstatovat, že čím těžší je žákovo postižení, tím omezenější máme možnosti. U těchto žáků motivace probíhá pouze individuálním způsobem.

### **NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR**

#### **Z pohledu pedagoga:**

Pozor si musíme dávat na reálný odhad schopností žáků. Přílišné zjednodušování učiva, nebo naopak přetěžování žáka má negativní dopad na jejich motivaci k učení. Nepříznivě může působit také nevhodně zvolená forma a způsob motivace, metodicky nepřipravená vyučovací hodina, monotónnost vyučování, špatně nastavený systém odměn a trestů i nedostatečné zkušenosti pedagoga.

#### **Z pohledu žáka:**

Nevhodná hierarchie hodnot, negativní emoce, pocity, frustrace, rezignace, ztráta motivace. Negativní vztah k učiteli a předmětu, který on učí, i strach z předmětu, v němž žák selhává. Osobnostní zvláštnosti žáka – hyperaktivita, poruchy koncentrace a pozornosti, emocionální labilita, impulzivita, poruchy chování, zvýšená unavitelnost, výkonnostní výkyvy.

#### **Z pohledu prostředí:**

Velký vliv má třídní klima (pozitivní i negativní) a přístup rodičů k případnému úspěchu či neúspěchu (špatně nastavený systém odměn a trestů).



Příklady otázek, kterými můžete vhodně motivovat zájem žáka k danému úkolu:

- „Přečti si zadání úkolu a řekni mi, co je důležité. Nač nesmíme zapomenout?“
- „Podívej se na tento úkol, co ti připomíná?“ Žáka navedeme k porovnání stávajícího úkolu s úkolem, který řešil v nedávné době, aby si uvědomil, že způsob práce už zná. Pečlivě necháme úkoly porovnat a vedeme žáka k připomenutí činnosti, kterou už zná.
- „Čím při práci začneme?“ „Co uděláš jako první?“
- „Která slova nám napovídají, co máme dělat?“

Když společně se žákem pojmenujeme, oč se v úkolu jedná, parafrázujeme znovu priority (vyřkneme, co je třeba udělat, co už žáci udělali), necháme žáky, aby opakovali, oč jde.

Je-li to žádoucí, žáci si zapisují do sešitu, co je důležité, podtrhávají si důležité pojmy, píšou si postup, k němuž jsme společně dospěli. Posléze je vedeme k tomu, aby se k zapsaným informacím vraceli, kdykoli je to žádoucí: „Podívej se, co sis psal(a) posledně, jak se tento postup jmenuje / čím jsme posledně začínali a jak jsme pokračovali...“

Motivace ke čtení – využíváme některé čtenářské strategie pro podporu porozumění čtení, které žákům s mentálním postižením dělá potíže. Toto oslabení se negativně odráží také v naukových předmětech. Proto je nutné se této oblasti více a individuálně věnovat.

Např. využíváme **Skládkové čtení** – text je rozdělen to tři částí, třída pracuje ve skupinkách. Každá skupina žáků má k dispozici jinou část textu, kterou přečtou, zamyslí se nad obsahem a odhadnou, co dané části předcházelo a co bude následovat (další čtenářské strategie viz kapitola 4.2.2 Metody aktivního vyučování).

Skládkové  
čtení



FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

BROUMOVÁ, Denisa. *Motivace žáků k učení*. Brno: 2011. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D. ■

## 4.2.7 PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

— Jiřina Muchová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Podpůrné opatření zahrnuje škálu aktivit, které působí proti jednotvárnosti školní práce a inhibování žáka v průběhu vyučování. Podrobný popis podpůrného opatření je součástí obecné části Katalogu PO.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

**Přístupy** Při aplikaci podpůrného opatření je vhodné dodržovat následující přístupy:

- Každému žákovi zajistíme dle jeho vzrůstu odpovídající židli a výšku pracovního stolu.
- Při netradičním uspořádání lavic dbáme na pravidelné přesazování žáků, aby nedocházelo k jednostranné zátěži svalového a opěrného systému ani přetěžování zrakového orgánu.
- Ve třídě žáka usadíme na místo, které je pro pedagoga snadno dostupné při individuální práci v rámci běžné výuky – verbálně i neverbálně usměřňujeme jakékoli výkyvy pozornosti žáka, napomáháme mu se soustředěním (např. ukazujeme prstem místo na stránce, kde žáci aktuálně pracují). Snažíme se působit především preventivně.
- Na lavici pokládáme pomůcky na předem stanovená místa, zajistíme, aby na pracovním stole byly pouze potřebné pomůcky.
- Zavedeme jednoduchý a přehledný systém výuky, uplatňujeme multisenzorický přístup.
- Volíme přiměřené tempo, tolerujeme pracovní tempo žáků, před plněním nového úkolu poskytujeme žákovi čas na odpočinek, popř. mu umožníme pohyb na vyhrazeném místě v prostorách školy.

- K žákovi přistupujeme trpělivě, často ho chválíme, pozitivně hodnotíme, dle potřeb hodnocení „vizualizujeme“ (☺, hvězdička, oblíbený obrázek), čímž upevňujeme správné chování.
- V komunikaci se žákem zachováváme klidný hlas, slovní instrukce klademe srozumitelně a jednoduše, nedáváme více pokynů najednou. Sledujeme žáka, zda vykonává vše, co bylo řečeno, případně mu instrukce individuálně zopakujeme nebo mu jednotlivé pokyny předložíme na prouzcích papíru (po splnění je přetočí).
- Optimálně nastavíme a dodržujeme motivační a odměnový systém – nutno využívat také doma pro jednotný přístup.
- Úkoly diferencujeme podle schopností žáků, používáme učebnice se širokou paletou cvičení pro rychlejší i pomalejší žáky, tvoříme učební materiály pro skupiny i jednotlivce a individuální názorné pomůcky – do jejich tvorby zapojujeme žáka.
- Písemné práce modifikujeme, zkracujeme, rozkládáme na jednotlivé kroky, je-li to nutné, některé písemné úkoly předkládáme mimo třídu v samostatné místnosti (např. diktát).
- Aktivitu náročnou na koncentraci pozornosti vykonáváme se žákem spíše na začátku vyučování – v první nebo druhé vyučovací hodině.
- Při čtení využíváme záložku, ukazujeme mu prstem tu pasáž, kterou chceme, aby četl.
- Při výkladu, především v naukových předmětech, poskytneme žákovi psané poznámky (osnovu, prezentaci), kdy může sledovat výklad a dopisovat údaje (na pobídnutí učitele).
- V učebnicích a sešitech zvýrazníme slova, věty nebo pasáže, které jsou důležité, aby žák při pohledu na stránku ihned věděl, čemu se má věnovat. Starší žáky vedeme k tomu, aby si důležité informace zvýrazňovali sami.
- Při výraznějších výkyvech pozornosti strukturujeme prostředí – jiné místo na práci, jiné na odpočinek. Vytvoříme vizualizovaný denní režim (viz strukturalizace výuky) a zajistíme týmovou spolupráci zákonný zástupce – pedagog – pedopsychiatrie – školské poradenské zařízení.
- Analyzujeme aktivity, které negativně působí na chování žáka.
- Osvědčuje se zpracování dohody mezi žákem a pedagogem. Žák sepíše činnosti, které ten den chce dělat (popř. mu pomůžeme s formulací či zapsáním), poté vytyčíme aktivity my. Následně hledáme společné cíle, domluvíme se na pravidlech, stanovíme odměnu a trest. Na konci každého dne hodnotíme, později můžeme až na konci týdne.
- V případě, že žák vstupuje do sborovny bez vyzvání, na dveře sborovny zavěsíme jasný symbol STOP, který žák sám vytvoří (obkreslí ruku, vymaluje, napíše „STOP“, menším písmem „klepat“).
- Pokud má žák potíže s organizací přestávky – zapomíná svačit, jít na toaletu (tyto činnosti pak realizuje v hodinách), je nutné strukturalizovat činnosti také o přestávkách.
- Mluvení v hodině můžeme ovlivnit tak, že přilepíme symbol mlčení (žák si ho opět vytvoří sám), když žák začne vykřikovat, ukážeme prstem na značku, neokřikujeme.
- Dle potřeby zpracováváme IVP (na doporučení ŠPZ).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2–5

Rozčlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů a aplikace do běžné výuky je náročná. Každý žák je individualita, vyžaduje jiný přístup i způsob motivace. Velkou roli hraje také velký počet žáků ve třídě i osobnost pedagoga a přítomnost asistenta pedagoga.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Aplikace podpůrného opatření není jednoduchá, především ve třídě základní školy běžného typu s větším počtem žáků. Pro zajištění optimálního výchovně-vzdělávacího procesu je často nutné zřídit funkci asistenta pedagoga. Pokud doporučená podpůrná opatření a jejich důsledné dodržování nepřináší očekávané výsledky, je zapotřebí navrhnout návštěvu žáka u pedopsychiatra. V případě závažných problémů žáka (výrazná labilita, impulzivita, poruchy chování) a nespolupráce rodičů zvažujeme v součinnosti s OSPOD svolání případové konference (setkání odborníků z různých sfér), jejímž výsledkem by měl být postup v dané věci. Závěry případové konference by měly být pro všechny účastníky závazné, ale zatím právně nevymahatelné.

K dalším faktorům, které mohou negativně ovlivňovat aplikaci podpůrného opatření, patří nevhodné třídní klima, nerespektování vývojové úrovně žáka a jeho individuálních specifík, nedostatečné zkušenosti pedagoga – nevhodný způsob práce a metody, nepřiměřená komunikace, nedodržování dohodnutých pravidel žák × učitel, nedostatečná informovanost pedagoga týkající se dg. ADHD, ADD, jeho neochota pochopit specifické projevy daného onemocnění.



*U dívky v předškolním věku diagnostikováno pásmo lehkého mentálního postižení s projevy poruchy aktivity, pozornosti a impulzivity, v péči neurologa, pedopsychiatra – medikována. Po odkladu školní docházky zařazena do ZŠ zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, a vzdělávána dle ŠVP vycházejícího z RVP ZV – minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Po roce nutná intervence SPC z důvodu nezvládnutí učiva v matematice, byť byl pro ni zajištěn individuální přístup a tolerováno její pracovní tempo. V hodinách matematiky opouštěla pracovní místo, nebo naopak bývala vyčerpaná a nechápala základní instrukce. Speciálněpedagogické vyšetření potvrdilo rychle nastupující únavu i ztrátu koncentrace pozornosti při řešení více jak pěti příkladů. V daném předmětu bylo doporučeno vypracovat individuální vzdělávací plán, rozložit učivo, snížit počet zadávaných příkladů (do pěti), rozdělit písemné zkoušení na vícero částí, využívat názorné pomůcky v podobě různých předmětů (ne obrázky), strukturovat pracovní prostor, zařazovat relaxační chvíle. Uvedená podpůrná opatření výrazně snížila symptomy ADHD.*



HUČÍKOVÁ, Alena a Ján HUČÍK. *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, 2011. ISBN 978-80-89535-01-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-026-1.

REZKOVÁ, Vlasta, Olga ZELINOVÁ a Lucie TUMPACHOVÁ. *Koncentrace pozornosti – soubor pracovních listů*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1. ■

## 4.2.8 ROZLOŽENÍ UČIVA Z DŮVODU TĚŽKÉHO DEFICITU

— Ivana Klenová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto opatření spočívá ve využití všech možností, které umožňuje platná legislativa, aby žák byl dostatečně připraven na zahájení povinné školní docházky a měl dostatečný prostor si v průběhu základního, středního vzdělávání osvojit potřebné dovednosti, znalosti. Patří sem odklad školní docházky, opakování ročníku, prodloužení délky vzdělávání jako podpůrné opatření.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

V rámci předškolního vzdělávání realizujeme odklad školní docházky, vzdělávání v přípravné třídě základní školy nebo přípravném stupni základní školy speciální. V rámci základního vzdělávání lze využít možnost opakování ročníku na 1. stupni ZŠ a na 2. stupni ZŠ, z vážných zdravotních důvodů lze opakovat ročník bez ohledu na to, zda žák na daném stupni již ročník opakoval. Základní vzdělávání pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, kteří se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem, může s předchozím souhlasem ministerstva trvat 10 ročníků; první stupeň je tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem.

Žákovi uvedenému v § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, v případě žáků vzdělávajících se podle vzdělávacího programu základní školy speciální pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého

šestého roku věku. V rámci středního vzdělávání lze využít možnost prodloužení délky vzdělávání až o dva roky.

Na doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) lze využít podpůrné opatření Prodloužení délky základního (netýká se základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, středního vzdělávání. Prodloužení délky vzdělávání je možné aplikovat od 3. stupně podpory. Rozložení učiva s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka specifikujeme v individuálním vzdělávacím plánu.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2

PO se neaplikuje.

3

Týká se zejména žáků s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším postižením či zdravotními komplikacemi. Lze aplikovat odklad školní docházky, opakování ročníku na 1. a 2. stupni ZŠ, zařazení do třídy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, při běžné MŠ v rámci odkladu školní docházky, opakování ročníku ze zdravotních důvodů v ZŠ, povolení pokračovat ve vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku. Dále lze aplikovat na doporučení ŠPZ podpůrné opatření prodloužení délky základního, středního vzdělávání o jeden rok.

Pokud je žák vzděláván ve škole, třídě, studijní skupině zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, lze prodloužit pouze délku středního vzdělávání, a to až o dva roky.

4

Zahrnuje také některá opatření dle stupně 3 a týká se zejména žáků se středně těžkým mentálním postižením v kombinaci s dalším postižením či zdravotními komplikacemi. Aplikujeme zařazení do přípravného stupně ZŠ speciální, MŠ speciální, prodloužení základního vzdělávání na 10 ročníků, a to ve školách a třídách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění. Dále lze aplikovat na doporučení ŠPZ podpůrné opatření prodloužení délky základního, středního vzdělávání o dva roky.

5

Týká se žáků s těžkým mentálním postižením. Ti mají možnost prodloužení základního vzdělávání se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu může být organizačně náročné. Žáci mohou být mnohdy stresováni dlouhodobým neprospěchem, hrozí jim snižování sebevědomí, mohou reagovat negativními projevy chování. Pokud mění kolektiv např. při opakování ročníku, ztrácejí tak sociální vazby v původním kolektivu spolužáků. I velký věkový rozdíl žáka s postižením a ostatních žáků ve třídě může být problémem.

V praxi se stává, že toto podpůrné opatření bývá zneužíváno (zejména u středních škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, běžných středních škol, kde jsou třídy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, školní docházka je ze strany školy, zákonných zástupců i žáků účelově prodlužována, aniž by to žáci potřebovali (nedostatek žáků, neuplatnění na trhu práce, drahé sociální služby versus bezplatné školství).



*U chlapce s lehkým až středně těžkým mentálním postižením, symptomatickou vadou řeči a atypickým autismem ve 4. stupni podpory realizován přirozený odklad školní docházky, poté zákonný odklad školní docházky v běžné mateřské škole. Prodloužení délky předškolního vzdělávání mu velmi prospělo a mohl zahájit základní školní docházku ve vzdělávacím programu určeném pro žáky s lehkým mentálním postižením. Od počátku docházky do školy byly výukové i výchovné obtíže, od 2. pololetí měl podporu asistentem pedagoga ve třídě, i přesto nároky 1. ročníku nezládl. ŠPZ doporučilo snížení školních nároků změnou vzdělávacího programu z důvodu stagnace intelektových předpokladů. Jiná organizace výuky, formy práce, přístup pedagoga, asistenta pedagoga, snížené školní nároky chlapci prospěly, a to se projevilo zejména v chování. Začal více spolupracovat, komunikovat s pedagogy i vrstevníky, zmírnily se negativistické projevy chování. Vzhledem k dlouhodobé absenci ve škole ze zdravotních důvodů nezládl nároky 2. ročníku a ročník opakoval. Nyní je ve 4. ročníku ZŠ speciální, je oblíben v kolektivu žáků i pedagogy, do školy chodí rád, pracuje na zadaných úkolech v rámci svých možností, chování se zlepšilo, školní nároky zvládá.*



MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1. ■

## 4.2.9 ROZLOŽENÍ UČIVA PRO ŽÁKY OHROŽENÉ PŘEDČASNÝM ODCHODEM ZE VZDĚLÁVÁNÍ

— Ivana Klenová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto opatření dává možnost zdárného dokončení studia na vybrané škole žákům, kteří by bez prodloužení nebyli schopni získat základní vzdělání či dokončit vybraný studijní obor na střední škole. Neúplné vzdělání na některém ze stupňů vzdělávací soustavy zásadně limituje konkrétní osobu při zapojení se do pracovního procesu. Přístup ke vzdělávání i jeho výsledky se začínají tvořit již od počátku vzdělávání a jsou ovlivněny postojem a možnostmi rodinného zázemí.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Stávající legislativa umožňuje využít podpůrné opatření prodloužení délky vzdělávání v základní a střední škole. Umožňuje tak rozložit učivo jednoho ročníku na více let bez nutnosti opakování ročníku v rámci IVP. Jenom díky tomuto opatření jsou někteří žáci s mentálním postižením schopni daný stupeň vzdělání zdárně ukončit. Toto podpůrné opatření se netýká základních škol, tříd, studijních skupin zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění. Prodloužení délky vzdělávání v základní a střední škole se aplikuje od 3. stupně podpory a je možné pouze na doporučení školského poradenského zařízení.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2

U tohoto stupně podpory se toto podpůrné opatření neaplikuje.

3

Pokud to speciální vzdělávací potřeby vyžadují (zejména u žáků z odlišného kulturního prostředí nebo žáků žijících v odlišných životních podmínkách), je možné v případě potřeby prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o jeden rok.

Pro vzdělávání ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, lze prodloužit délku středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky.

Toto opatření se aplikuje zejména u žáků s dlouhodobou či častou absencí. Dále pak v případě, kdy má žák z důvodu např. vážného onemocnění sníženou týdenní hodinovou dotaci výuky a není schopen zvládnout výuku tak, aby byla reálná možnost dokončit vzdělání v běžném termínu.

## 4

Podpůrné opatření prodloužení délky vzdělávání lze u žáků s mentálním postižením doporučit v případě potřeby a prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o dva roky. Rozložení učiva se aplikuje zejména u žáků se středně těžkým mentálním postižením v kombinaci s dalším postižením či zdravotním onemocněním. Žáci jsou připravováni na život v rodině a vzdělávání se zaměřuje na dosažení nejvyšší možné míry fungování v praktickém životě a rozvoj komunikace, jejímž prostřednictvím jsou schopni se domluvit se svým okolím.

V tomto stupni podpory lze využít i § 55 odst. 2 školského zákona, v platném znění, kdy ředitel školy může ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku věku, u žáků vzdělávajících se ve vzdělávacím programu základní školy speciální pak se souhlasem zřizovatele do dvacátého šestého roku věku.

## 5

V tomto stupni podpory podpůrné opatření prodloužení délky vzdělávání není stanoveno, lze využít § 55 odst. 2 školského zákona, v platném znění.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

V praxi se často stává, že prodlužování délky vzdělávání je účelové jak ze strany školy i žáků, zákonných zástupců, a to jak v základních, tak i středních školách, třídách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění. Žáci jsou v základních školách až do 26 let (jen kvůli počtu žáků ve škole, pro rodinu finančně výhodné apod.) nebo jsou přijímáni do nevhodných učebních oborů či studují některý učební obor opakovaně. Někteří žáci nedokončí učební obor ani za podpory prodloužení studia.



*Chlapec se souběžným postižením více vadami (lehké mentální postižení, závažná vada řeči), 4. stupněm podpory, společně vzdělávaný v základní škole s podporou asistentem pedagoga dle IVP vycházejícího z ŠVP – RVP ZV – minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Doporučeno prodloužení délky základního vzdělávání o jeden rok (rozložení učiva jednoho ročníku do dvou let), aby měl možnost v 5. ročníku zvládnout výstupy ze vzdělávání.*

*Dívka se středně těžkým mentálním postižením a zdravotními komplikacemi (4. stupeň podpory) po absolvování ZŠ speciální (10 let) nastoupila do praktické školy jednoleté, kde opakovala ročník. Po úspěšném ukončení oboru byla přijata do praktické školy dvouleté, kde opakovala 1. ročník, nyní opakuje 2. ročník a zákonný zástupce z podnětu školy žádá ŠPZ o doporučení podpůrného opatření prodloužení délky středního vzdělávání o dva roky. Přitom úspěšné ukončení tohoto oboru je u dívky velmi nejisté.*



ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.

MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15.2.2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1. ■

## 4.3 ÚPRAVA OBSAHU A VÝSTUPŮ VZDĚLÁVÁNÍ

— Petr Petráš —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření má za cíl využít maximální osobní potenciál žáka s mentálním postižením k dosažení jeho osobního vzdělávacího maxima. Žák s mentálním postižením vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám a zdravotním omezením není schopen zvládnout řadu vzdělávacích oblastí a výstupů s nimi spojenými, a je proto nezbytné, aby pedagog přizpůsobil obsahy a výstupy vzdělávání úměrně schopnostem tohoto žáka při zachování jeho pozitivní motivace ke vzdělávání, s cílem přípravy pro život. Na rozdíl od obecné části Katalogu PO, kde je toto PO rozděleno do dvou kapitol (3 Úpravy vzdělávacích obsahů a 5 Úpravy očekávaných výstupů), je vzhledem k provázanosti těchto úprav a v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, u žáků s MP zpracováno do společné kapitoly.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Při vzdělávání žáků s MP se na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) upravují výstupy a vzdělávací obsahy, a to u žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) podle minimální doporučené úrovně (dále jen MDÚ), u žáků se středně těžkým

a těžkým MP a s postižením více vadami podle výstupů a vzdělávacích obsahů uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy speciální (RVP ZŠS).

V metodickém pokynu MŠMT (Národní pedagogický institut ČR, 2020) jsou stanovena pravidla, podle kterých měly všechny školy dát do souladu svůj školní vzdělávací program (ŠVP) s upraveným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školu (RVP ZV).

Byly doporučeny 3 varianty řešení, přičemž ČŠI podporovala ve svém stanovisku právě variantu 3, tedy aplikaci minimalistického řešení, které znamenalo zapracovat do charakteristiky ŠVP jen odkaz na RVP ZV (Česká školní inspekce, 2016) sledovala tím zamezení zbytečné administrativy, protože záměrem je „**provádět úpravy až v rámci podpůrných opatření, bude-li to pro konkrétního žáka v konkrétním případě třeba...**“ (Česká školní inspekce, 2016).

Z uvedeného je patrné, že běžné základní školy dostaly při úpravách svých ŠVP značnou volnost. Z toho pramenila i určitá míra neorientovanosti při zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů, ve kterých měli u žáků s lehkým mentálním postižením (od 3. stupně PO) na základě doporučení školského poradenského zařízení upravovat výstupy s využitím minimální doporučené úrovně.

**Problémy při zpracování IVP byly zejména s mírou úprav a rozvržením obsahů vzdělávání, a tím i výstupů do jednotlivých ročníků.**

Pro jejich podporu byla vypracována metodika, která je dostupná na [www.rvp.cz/pruvodce](http://www.rvp.cz/pruvodce).

Školy, které vzdělávaly žáky podle RVP ZV Přílohy č. 2 pro žáky s LMP, byly povinny uvést své ŠVP do souladu s RVP ZV (účinným od 1. 9. 2016) v termínu k 1. 9. 2018, a to takovým způsobem, že musí obsahovat rozpracované očekávané výstupy, včetně minimální doporučené úrovně pro úpravu očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření.

Minimální doporučená úroveň (MDÚ) výstupů pro žáky s LMP je stanovena tak, aby tyto výstupy byly na vyšší úrovni, než jsou očekávané výstupy stanovené v RVP ZŠS, jinak by žák nezískal základní vzdělání (další možnosti úprav výstupů a obsahů vzdělávání v souvislosti s nahrazením části nebo celého vzdělávacího obsahu některého z předmětů, jsou popsány v obecném katalogu).

Pro žáky se středním stupněm, těžkým stupněm MP a postižením více vadami se prakticky nezměnilo nic, nadále se jejich vzdělávání řídí podle RVP pro základní školu speciální (RVP ZŠS, díl I. a II.).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2

Možnosti úprav výstupů a vzdělávacích obsahů u žáků s nižším nadáním, oslabením kognitivního výkonu

**Ve 2. stupni PO nemůže ŠPZ doporučit úpravu výstupů ve vzdělávání!**

K snížení obtížnosti učiva, k jeho lepšímu a snadnějšímu pochopení však

může ŠPZ doporučit v IVP zejména PO úprava (modifikace) obsahů vzdělávání. Protože se většinou nejedná o aplikaci jednoho PO, ale jedna úprava většinou vyvolá i úpravy jiné, určitě lze doporučit v této souvislosti např. i úpravu postupů práce s těmito žáky, využití disponibilní časové dotace, změnu hodnocení.

- a) Úprava obsahů vzdělávání – dle doporučení ŠPZ – snížení obtížnosti pro žáka (aby se obsah stal pro žáka přístupnější), ale bez dopadů do výstupů u těchto vzdělávacích obsahů. Úpravami obsahu vzdělávání lze zmírnit nároky na výstupy ve vzdělávání.
- b) Úprava postupů práce – žákovi lze doporučit např. použití počítače ve výuce. Možné jsou také jiné postupy práce s textem (poslech doplněný o metodu mapování a strukturování učiva), zvýraznění hlavního učiva v textu (barevné odlišení v učebnici), vizualizace, grafické znázornění apod. Doporučuje se také volba adekvátních metod výuky, případně postupů, které umožní žákovi obsah učiva více přiblížit a zjednodušit. Zdůrazňuje se využití názoru, názorných pomůcek. U slovních úloh je vhodné využít zadání vycházející z reality, kterou žák dobře zná, preferovat praktickou využitelnost poznatků (např. počítání peněz při nákupu) apod.
- c) Využití disponibilní časové dotace k posilování těch oblastí, kde má žák největší problémy.
- d) Změna hodnocení – místo sumativního hodnocení známkou lze zvolit formativní hodnocení (např. slovní), přihlíží se přitom k objektivním obtížím vyplývajícím z jeho SVP (např. těžké poruchy učení, snížení kognitivního výkonu apod.) (blíže v PO hodnocení).

### 3

Od 3. stupně PO může ŠPZ doporučit u žáků s LMP úpravu výstupů a vzdělávacích obsahů tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků, vyplývajících z jejich zdravotního znevýhodnění, a aby vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima.

Tyto možnosti jsou na úrovni výstupů dány MDÚ výstupů, která je zařazena vždy za očekávanou úroveň výstupů v RVP ZV a tyto výstupy jsou označeny malým písmenem „p“. Jestliže není v daném tematickém okruhu žádný přímo související očekávaný výstup, nejsou výstupy MDÚ označeny kódem, „... představují vhodné specifické znalosti a dovednosti dosažitelné i při případné úpravě výstupů. Očekávané výstupy, pro které není uveden výstup v minimální doporučené úrovni, mohou být při případných úpravách výstupů v individuálním vzdělávacím plánu (IVP) bez náhrady vypuštěny. Pokud je výstup v minimální doporučené úrovni totožný s očekávaným výstupem, tak je označen shodným kódem bez přidaného písmena „p“ (MŠMT, 2017, s. 14).

Výstupy, které jsou upraveny podle MDÚ, jsou obvykle na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru, ale zároveň na vyšší úrovni než očekávané výstupy stanovené v RVP ZŠS.

Protože podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků s LMP, má vést k rozšíření možnosti přístupu ke vzdělání (nikoliv jen redukovat) a podpořit co největší využití vzdělávacího potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti, je možné cílovou úroveň MDÚ s využitím podpůrných opatření případně překročit. Znamená to, že v IVP může dojít na základě doporučení ŠPZ ke kombinaci výstupů dle MDÚ a výstupů ZŠ na úrovni jednoho předmětu, a to v rámci různých tematických okruhů (např. v matematice v tématu Číslo a početní operace bude využito DMÚ výstupů, ale v tématu Geometrie v rovině se bude postupovat podle výstupů ZŠ).

Může se však stát, že žák s LMP bude zvládat např. český jazyk na vyšší úrovni, než ji stanoví MDÚ, proto bude v českém jazyce použito výstupů ze ZŠ. V případě, že žák již dosáhne svého osobního maxima, dojde na základě vyšetření v ŠPZ k další úpravě výstupů.

Při úpravách výstupů dochází také vždy k úpravám vzdělávacích obsahů. Pracuje se s výběrem učiva, aby bylo pro žáky s LMP pochopitelné a zároveň vedlo k naplnění výstupů upravených podle MDÚ. Je třeba při tom sledovat logiku poznatků. Není možné vynechat učivo, které je důležité k pochopení struktury poznatků daného oboru, ani učivo, které je třeba pro pochopení jiného učiva apod. V těchto případech může dojít pouze k jeho zjednodušení jen na to podstatné a za využití úpravy postupů práce a aplikace dalších PO (obdobně jak je popisováno u 2. stupně PO) dosáhnout u žáků s LMP jeho pochopení.

Je možné také nahradit některé učivo jiným učivem, než je doporučeno v RVP ZV, ale podmínkou je, že povede k naplnění očekávaných výstupů. Možný je i obrácený postup, když dojde u žáků s LMP k aplikaci výstupů bez omezení na MDÚ, v tomto případě lze učivo obohatit, doplňovat.

Pravidla pro zpracování MDÚ výstupů do IVP (u škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, do ŠVP):

MDÚ a IVP

Učivo vymezené v RVP ZV je doporučeno školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Na úrovni ŠVP se učivo stává závazným.

Rozpracování do jednotlivých ročníků vychází z uvedené MDÚ výstupů.

Například v matematice v rámci tématu Číslo a početní operace je orientační MDÚ ve 3. ročníku M-3-1-02p čte, píše a používá číslce v oboru do 20, numerace do 100.

Pedagog, který vychází ze znalosti konkrétního žáka s LMP, nastaví jeho IVP tak, že tuto MDÚ rozloží do prvních tří ročníků, např.:

1. ročník: čte, píše, používá číslice v oboru do 5.
2. ročník: čte, píše, používá číslice v oboru do 10.
3. ročník: až zde se v optimálním případě žák dostává na MDÚ: čte, píše, používá číslice v oboru do 20.

Při osvojování těchto vědomostí si musí být pedagog neustále vědom toho, že specifika kognice žáků s LMP mají dopady do vzdělávání, které se projevují zejména v nepřesném a pomalém vnímání, ztrátě pozornosti a brzké unavitelnosti, častým zapomínáním, problémy s pochopením obsahu sdělení, konkrétním myšlením s nedostatkem abstrakce apod. Z těchto důvodů je nutné dodržovat zejména pedagogické zásady názornosti, systematickosti a soustavnosti, je nezbytné mít dostatek času na pochopení učiva a vědomosti upevňovat častým opakováním, které by mělo být nápadité, vedené různými formami a nemělo by být založeno jen na memorování.

Jestliže si žák neosvojí učivo, je třeba se k němu vrátit a pokračovat, až ho zvládne. Při osvojování si nových poznatků je také nutné dodržovat určité metodické řady, nepřeskakovat jednotlivé kroky.

### **Příklad metodické řady při osvojování přirozených čísel**

#### **Přirozené číslo 5**

1. seznámení s novým přirozeným číslem 5 (vyhledávání ve shluku jiných čísel);
2. psaní přirozeného čísla 5;
3. určování počtu (počítání kaštanů, vršků, lentilek, pastelek atd.) – žáci již používají psaní číslice 5;
4. přiřazování (k danému počtu žáci přiřazují správný počet předmětů);
5. práce s číselnou řadou a orientace v číselné řadě do 5 (žáci doplňují do číselné řady chybějící čísla, určují, které číslo je před, za, mezi), číselná řada vzestupná i sestupná;
6. porovnávání čísel v oboru do 5;
7. rozklad čísla 5;
8. sčítání do čísla 5 (jen samostatné sčítání);

9. *odčítání do čísla 5 (jen samostatné odčítání);*
10. *sčítání i odčítání do čísla 5 (příklady na + i – dohromady);*
11. *slovní úkoly s použitím obou matematických operací + i –.*

#### **Důležitý odkaz:**

Na metodickém portále RVP naleznete v kapitole 5 Vzdělávací oblasti příklady možné konkretizace MDÚ pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření pro využití v IVP. Jsou zde uvedeny příklady ze všech devíti vzdělávacích oblastí. Po rozkliknutí příslušné vzdělávací oblasti najdete v liště Navigace v části Doporučení, inspirace a náměty jednak doporučení pro vzdělávání žáků s LMP v konkrétním oboru vzdělání a dále pak již zmiňovanou konkretizaci MDÚ pro úpravy očekávaných výstupů pro příslušný obor vzdělání. Tato doporučení vycházejí ze ŠVP některých vybraných škol (Národní pedagogický institut ČR, 2020).

#### **Náhrada vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk**

Tato náhrada je možná dle § 16 odst. 2 písm. b) školského zákona, v platném znění, na základě doporučení ŠPZ, jestliže je to v nejlepším zájmu žáka s přiznanými opatřeními od 3. stupně PO. Uskutečňuje se pomocí IVP. Z uvedeného tedy vyplývá, že ji nelze provést na úrovni ŠVP (týká se škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění). V ŠVP musí být zapracovány všechny vzdělávací obory vymezené v RVP ZV (tedy i např. Další cizí jazyk) a až na základě doporučení ŠPZ může být tato náhrada, která se může týkat celého vzdělávacího obsahu nebo jen jeho části, uskutečněna, a to s pomocí ŠVP. V případě náhrady celého vzdělávacího obsahu dochází i k využití celé časové dotace určené pro tento předmět, v případně částečné náhrady se využije jen poměrná část z této časové dotace. Většinou se jedná o náhradu za vzdělávací obsahy pracovních činností, český jazyk, případně předměty speciálněpedagogické péče.

## **4–5**

V těchto stupních podpory dochází vzhledem k těžkému zdravotnímu znevýhodnění k podstatným úpravám výstupů a obsahů vzdělávání, které se odvíjejí od individuality každého žáka, a proto je většině žáků v tomto stupni doporučován ŠPZ IVP. Školy při jeho sestavování postupují podle RVP ZŠS, v případě škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, ze ŠVP zpracovaného podle RVP ZŠS. V obecné části Katalogu PO je uvedeno, že z hlediska legislativy se při specifikaci těchto úprav jedná o nesrozumitelný a nejasný popis, ze kterého vyplývá, že od 4. stupně PO lze v podstatě vlastně upravovat cokoliv, ale chybí k tomu jasnější pravidla (postup). Zásadou je vycházet nejen z omezení a limitů, které jsou dány závažností zdravotního znevýhodnění a jeho dopadů do vzdělávání, ale také z aktuálního zdravotního stavu. „Vzdělávací požadavky se

prizpůsobují schopnostem a možnostem jednotlivých žáků. Učivo je redukováno na osvojení základních vědomostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a vzdělávacích oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností“ (MŠMT, 2008, s. 11).

Protože u žáků s těžšími stupni a formami MP se přidružují k MP i další postižení, je nutné to brát v úvahu při doporučování úprav výstupů a obsahů vzdělávání. Musí se počítat i s alternativními formami vzdělávání (např. AAK apod.).



Česká školní inspekce. *Stanovisko k úpravě ŠVP dle schváleného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. [online]. © 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/7948023d-3e0a-4f72-931b-1a76e7f87677>

MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15.2.2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. a vyhlášky č. 256/2012 Sb. [online]. Ke dni 25. 1. 2005 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

Národní pedagogický institut ČR. Úpravy ŠVP podle RVP ZV. [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=73699&view=10465>

Národní pedagogický institut ČR. *Průvodce upraveným RVP ZV*. [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=64>

Národní ústav pro vzdělávání. *RVP pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Národní ústav pro vzdělávání. *RVP pro speciální vzdělávání*. [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ramcove-programy-pro-specialni-vzdelavani> ■

## 4.4 ORGANIZACE VÝUKY

Následující podkapitola obsahuje podpůrná opatření v podobě úprav časových a místních a vzdělávání v jiném než školním prostředí. ■

### 4.4.1 ÚPRAVA REŽIMU ČASOVÁ, MÍSTNÍ

— Ivana Klenová —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Úprava režimu výuky vychází z pozorování jednotlivých žáků ve třídě, jejich výkonnosti, stylů učení, povahových rysů, pracovního tempa apod. Je důležité tyto aspekty posoudit spolu se závěry školského poradenského zařízení a vycházet z nich při úpravě režimu výuky, pokud je vhodným a doporučeným podpůrným opatřením pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Míra přizpůsobení je zcela individuální a bude vždy ovlivněna jak osobností pedagoga, popř. asistenta pedagoga, tak i žáka a v neposlední řadě kolektivem třídy. Průběh výuky je závislý na charakteru vzdělávacího oboru (oblasti) a způsobu výuky konkrétního pedagoga. Úprava režimu může být prostorová nebo časová.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Vlastní realizace je v kompetenci pedagoga. Musíme důkladně promyslet, jak prostorově a časově upravíme režim výuky, aby byly zohledněny speciální vzdělávací potřeby žáka a aby tato úprava vyhovovala i ostatním žákům ve třídě a pedagogovi. Při vzdělávání žáků s oslabením kognitivních funkcí a mentálním postižením je důležitá klidná a příjemná atmosféra, menší počet žáků ve třídě, respektování individuálního tempa, rychlé unavitelnosti, popř. krátkodobé pozornosti, možnost střídání různých forem práce, aktivity s uvolněním apod. S tím souvisí jiné uspořádání třídy (možnost koberce, křesílek, popř. kuličkového bazénu, polštářů, sedacích vaků apod.), v odůvodněných případech je vhodné vytvořit další pracovní místo, např. vzadu ve třídě, kde žák může pracovat na některých úkolech mimo ostatní žáky s podporou asistentem pedagoga. Dále může jít o úpravu časovou, běžnou délku vyučovací hodiny (45 minut) je možné v odůvodněných případech zkracovat či hodiny dělit, spojovat. Žák také může odcházet s asistentem pedagoga pracovat v době vyučování do jiné místnosti k ujasnění si nové látky, a to s ohledem na jeho obtíže soustředit se ve třídě. Především u žáků na začátku povinné školní docházky je vhodné častěji střídát pracovní místa (lavice, koberec, samostatná práce na dalším pracovním místě, ve skupinách).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2-5

Toto podpůrné opatření je možné aplikovat ve všech stupních podpory.

Režim výuky můžeme konkrétně upravovat takto:

- Úprava zasedacího pořádku – žáka se speciálními vzdělávacími potřebami posadíme tam, kde bude mít pedagog možnost jej častěji kontaktovat.
- Úprava zasedacího pořádku – žák se speciálními vzdělávacími potřebami sedí sám, možnost přisednutí asistenta pedagoga, pedagoga; rozložení pomůcek, školních sešitů, učebnic apod.
- Úprava zasedacího pořádku – posadíme slabšího žáka ke spolužákovi, který je ochoten mu při vyučování pomáhat.
- Úprava zasedacího pořádku – lavice uspořádané do písmene „U“.
- Úprava časová – vyučování v různě dlouhých blocích, bez zvonění.
- Střídání aktivity s uvolněním, respektování rychlé unavitelnosti; po splnění náročného úkolu zařadíme odpočinkovou činnost.
- Práce ve skupinách.
- Respektujeme individuální pracovní tempo žáka.
- Výuka probíhá v kmenové třídě v kombinaci s výukou v jiném ročníku.
- Individuální práce s pedagogem ve vyučování, ostatní žáci mají samostatnou práci.
- Začlenění předmětu speciálněpedagogické péče do rozvrhu v rámci disponibilní časové dotace.
- Individuální práce s asistentem pedagoga ve třídě nebo mimo třídu v klidné místnosti k docvičení konkrétního učiva (metodicky veden učitelem daného vzdělávacího oboru)
- Jasná struktura jednotlivých vyučovacích hodin.
- Vizualizace dílčích aktivit v průběhu vyučování.
- Výuka probíhá v lavicích s kombinací s aktivitami na koberci.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Musíme myslet na to, že úprava režimu výuky je časově náročná na přípravu na vyučování, vyžaduje důkladné promýšlení organizace výuky, vhodných forem práce, typů úkolů (náročnější pro rychlejší žáky, jednodušší i hravé úkoly pro méně zdatné a snadno unavitelné žáky). Jiné uspořádání třídy, časová úprava nemusí vyhovovat ostatním žákům ve třídě či dalším pedagogům, kteří ve třídě učí (zejména na 2. stupni ZŠ). Vytvoření pracovního místa vzadu ve třídě, odcházení z hodin s asistentem pedagoga může napomáhat segregaci žáka. Jiná časová úprava narušuje možnost sociálních kontaktů se žáky školy o přestávkách.



*Chlapec ve společném vzdělávání v základní škole, dg. lehké mentální postižení, 3. stupeň podpory, pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu, má úpravy obsahu i výstupů vzdělávání. Je málo samostatný, když se mu pedagog nevěnuje, nepracuje nebo zadanou práci odbyde. Pedagog si jej posadil samostatně do první lavice u katedry, vedle něj má své další pracovní místo. Na parapetu okna má několik šanonů, kde má různé pracovní listy, sešity, didaktické stavebnice, pomůcky. Na začátku hodiny učitel zadá žákům práci a věnuje se individuálně tomuto žákovi. Po splnění úkolu mu dá didaktickou stavebnici, se kterou je schopen samostatně pracovat buď v lavici, nebo vzadu na koberci. V průběhu výkladu učiva ostatním žákům jej sleduje, popř. usměrňuje odklony pozornosti dotekem ruky, povzbuzením, popř. jej navede, jak má dál postupovat. Ke konci hodiny mají žáci opět samostatnou práci a pedagog se věnuje tomuto žákovi a pracují společně, zhodnotí jeho práci v hodině.*

*Chlapec s lehkým mentálním postižením ve společném vzdělávání ve 3. ročníku ZŠ, pracuje dle IVP v oblasti Matematika a její aplikace (úpravy obsahu a výstupů vzdělávání), 3. stupeň podpory, přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Lavice ve třídě jsou seskupeny tak, že žáci sedí ve skupinách po šesti. Ve skupině, kde sedí chlapec s mentálním postižením, je asistent pedagoga a jsou zde další dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují podporu ve vyučování. Toto uspořádání třídy má své výhody, ale i nevýhody.*



VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

HANÁK, Petr. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4452-9. ■

## 4.4.2 VZDĚLÁVÁNÍ V JINÉM NEŽ ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

— Ivana Klenová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření realizujeme u žáků, kteří ze závažných důvodů nemohou plnit povinnou školní docházku ve školním prostředí. Vzdělávání v jiném než školním prostředí není podpůrným opatřením uvedeným v § 16 odst. 2 školského zákona, v platném znění. Podle platné legislativy se jedná o jiný způsob plnění povinné školní docházky (§ 40 školského zákona, v platném znění), čímž se rozumí individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole (§ 41 školského zákona, v platném znění), a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením (§ 42 školského zákona, v platném znění).

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Individuální vzdělávání probíhá v domácích podmínkách, žák nechodí do klasické základní školy. Vzdělávají jej jeho zákonní zástupci nebo jimi pověřená osoba, a to podle vzdělávacího programu příslušné školy a na vlastní náklady. Individuální vzdělávání je možné u žáků 1. i 2. stupně ZŠ. Individuálně vzdělávání žáci patří kmenově do školy, do které jsou zapsáni. Žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky.

Vzdělávání  
žáka  
s hlubokým  
mentálním  
postižením

Žákovi s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad se souhlasem zákonného zástupce takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem žáka, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení. Krajský úřad zároveň zajistí odpovídající pomoc při vzdělávání žáka, zejména pomoc pedagogickou a metodickou. V praxi se realizuje tak, že pedagog nebo speciální pedagog ŠPZ dochází pravidelně za žákem do rodiny a zajišťuje jeho vzdělávání. Forma a způsob vzdělávání je specifikována v individuálním vzdělávacím plánu. Výchovně-vzdělávací činnost se musí vždy přizpůsobit biologickému a mentálnímu věku žáka a závažnosti aktuálního onemocnění či psychického stavu.

Nemocný žák

Dále se může jednat o dočasné vzdělávání při pobytu nemocnici u školáků, kteří mají zdravotní problémy. U žáků základních a středních škol může ředitel školy ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého oboru; zároveň však určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto oboru. Konkrétní obsah učiva daných oborů, ze kterých je žák uvolněn, je specifikován v individuálním vzdělávacím plánu. Žákovi, který se nemůže pro svůj zdravotní stav po dobu delší než dva měsíce účastnit vyučování, stanoví ředitel školy takový způsob vzdělávání, který odpovídá možnostem žáka, nebo mu může povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu podle § 18 školského zákona, v platném znění. Zákonný zástupce žáka je povinen vytvořit pro stanovené vzdělávání

podmínky (§ 50 školského zákona, v platném znění). Vzdělávání se pak většinou realizuje v domácím prostředí. K výuce i přezkušování lze využívat výpočetní techniku s internetem (např. Skype, e-mail, Moodle aplikaci, školní web apod.). Jakmile je žák schopen vrátit se ke vzdělávání ve školním prostředí, přistoupíme k jeho postupné adaptaci.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Některým žákům, pro které je pobyt ve škole velkou zátěží a není pro ně nikterak motivující, může vyhovovat vzdělávání v domácím prostředí. Žák ovšem nemá možnost srovnání s vrstevníky, může docházet k přetěžování, nebo naopak k zaostávání žáka. Je izolován od vrstevníků a má omezenou možnost sociálních vazeb. Individuální vzdělávání je finančně dosti nákladné, zejména pokud je vzdělávatelem jeden ze zákonných zástupců a rodina je odkázána na jeden příjem.

U žáka dlouhodobě nemocného je třeba po zlepšení zdravotního stavu zahájit vzdělávání ve školním prostředí postupnou adaptací, která musí být citlivě připravena s ohledem na překonávání obtíží, které s každodenní docházkou do školy souvisejí (ranní vstávání, cesta do školy, změny počasí, únava, kontakt s vrstevníky, jiná organizace výuky apod.).



*Chlapec s lehkým mentálním postižením a poruchou pozornosti a aktivity, žák 4. ročníku ZŠ, z důvodu problémového chování ve škole a dlouhodobých výukových obtíží individuálně vzděláván matkou, která již druhým rokem individuálně vzdělává starší dceru. Chlapec pracuje svým tempem, má možnost pracovat v kratších úsecích prokládaných uvolněním a v době, kdy se dokáže soustředit. Do kmenové školy dochází 2× do roka na přezkoušení.*

*Dívka s Downovým syndromem a vrozenou závažnou srdeční vadou je uvolněna z části z vyučování, není schopna ze zdravotních důvodů každodenní docházky do školy. Do školy dochází 3× v týdnu, celkem je ve škole 9 hodin týdně, zvýšeně unavitelná. Obsah učiva má stanoven v IVP, pedagogové jsou pravidelně v kontaktu se zákonným zástupcem, který navazuje na vzdělávání ve škole v domácím prostředí.*



MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

ZIMČÍK, Ludvík. *Udělejme si školu doma aneb: Jak na domácí vzdělávání* [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/>

[www/content/pub/cs/clanky/udelejme-si-skolu-doma-aneb-jak-na-domaci-vzdelavani-215.html](http://www/content/pub/cs/clanky/udelejme-si-skolu-doma-aneb-jak-na-domaci-vzdelavani-215.html)

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1. ■

## 4.5 PŘEDMĚTY SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ PÉČE

Předmět speciálněpedagogické péče je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin, přičemž ve druhém stupni podpory je zaměřen na nápravy v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, na rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchovy, nácvik sociální komunikace. Ve třetím stupni podpory zahrnuje předměty speciálněpedagogické péče uvedené ve druhém stupni podpůrných opatření, doplněné např. o zrakovou stimulaci, bazální stimulaci u žáků s mentálním postižením, práci s optickými pomůckami, logopedickou péči, u žáků, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se věnuje rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, českému znakovému jazyku, dále se věnuje prostorové orientaci, případně dalším oblastem speciálněpedagogické péče. Ve čtvrtém stupni podpory je předmět speciálněpedagogické péče zaměřen na oblasti předmětů speciálněpedagogické péče ve druhém i třetím stupni podpůrných opatření a dále na český znakový jazyk, prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, na prostorovou orientaci, na samostatný pohyb zrakově postižených, na práci s optickými pomůckami, na Braillovo písmo, na bazální stimulaci u žáků s kombinovanými vadami, případně vychází z dalších obtíží žáků, které vyplývají z charakteru jejich zdravotních obtíží. V pátém stupni podpory vychází předmět speciálněpedagogické péče ze specifík obtíží žáka a je stanoven SPC. ■

### 4.5.1 ROZVOJ GRAFOMOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ

— Pavel Svoboda —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

##### Grafomotorika

Grafomotorika je psychomotorickou aktivitou, která spočívá v kreslení či psaní. Tato činnost vyžaduje určitou vyspělost hrubé i jemné motoriky ruky, vizuálně motorické koordinace nebo, v případě zrakového postižení, alespoň určitý rozvoj motorické koordinace (současné držení psacího náčiní spolu s prováděním jemných kresebných

pohybů). Grafomotorické aktivity jsou nejčastěji realizovány pravou nebo levou rukou, v případě tělesného postižení horních končetin lze psát a kreslit také ústy nebo nohama. Obratnost psaní a kreslení vzrůstá většinou přiměřeně a úměrně k výchovně-vzdělávacím a sociokulturním podmínkám dítěte (rodina, škola). Vyvíjí se většinou fyziologicky přirozeně, existují však i individuální rozdílné dispozice.

Jednou z podmínek standardního grafomotorického rozvoje dítěte je správný úchop psacího náčiní. Tradičně se doporučuje držení tužky třemi prsty ve špetce, u levorukých dětí je nutné dbát na to, aby nedocházelo k tzv. drápovitému držení. V tomto případě by kvalita písma byla negativně ovlivňována rozmazáváním inkoustu nebo stíněním. K nácviку správného držení se v současnosti používají sady trojhranných tužek a psacích per. Dítě by nejprve mělo kreslit na nelinkovaný papír (doporučují se středně tvrdé tužky), později, s rozvojem vzdělávacích požadavků, by se mělo seznámit i s linkovanými předlohami.

Úchop  
psacího  
náčiní

Děti s grafomotorickými obtížemi mívají hned po nástupu do základní školy problémy s nácvičem psaní elementárních geometrických tvarů a písma a nerozvinutá grafomotorika bývá také velmi častým důvodem odkladu školní docházky. Proto je už v předškolním věku důležitá stimulace správné činnosti jemné i hrubé motoriky ruky. U dětí s přetrvávajícími grafomotorickými problémy je potřeba kontinuálního a systematického procvičování vhodných cviků i na 1. i 2. stupni základní školy.

Motorika  
ruky

Již na 1. stupni ZŠ se toto znevýhodnění manifestuje nejvíce při opisu, přepisu a diktátech. Sekundárně negativně je ovlivněna i gramatická složka jazykových předmětů. V jazyce českém dítě nerespекtuje mluvnická pravidla v celé šíři a pestrosti gramatických pravidel, nerozlišuje zejména psaní měkkého a tvrdého „i/y“ ve vyjmenovaných slovech, nepíše na začátku věty velká písmena a dopouští se „dysgrafických“ chyb, tj. zvláště záměn tvarově podobných grafémů „s = z, k = h, m = n“. Při výuce cizího jazyka dochází k nesprávnému zápisu slovíček a následně i k výrazně horšímu zvládnutí písemných úloh. Tyto obtíže se zviditelňují i na 2. stupni ZŠ. Zde dítě často nestačí tempu diktování, nezvládá si zapsat požadovanou sumu poznámek a v mnoha případech je nedokáže po sobě ani rozluštit.

Gramatika

Grafomotorický handicap se odráží v mnohých případech i v negativním hodnocení zadávaných písemných úkolů a vytváří u dítěte opakovaně pocit ukřivdnosti a selhávání. Tato frustrace se poté často projevuje i v nežádoucích projevech chování.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2

Tento stupeň podpory obvykle provází vzdělávání žáků se středními grafomotorickými obtížemi a žáků s dysgrafickými projevy. U žáka se projevují problémy s osvojením si psacího i tiskacího písma, jeho písmo je kostrbaté, neúhledné, má rozličnou velikost a sklon a je špatně čitelné. Pohyb ruky při psaní je pomalý a těžkopádný, ke grafomotorickým problémům se často přidružují i dysortografické problémy. Dítě spotřebovává na „vykreslení“ správného tvaru písma neúměrné množství energie, která mu posléze chybí při přemýšlení nad mluvnickými pravidly.

Učitel pracuje se žákem individuálně tak, aby tato práce závažněji nenarušila společnou edukaci dětí ve třídě. Tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, které obvykle obsahuje i doporučení týkající se úpravy zasedacího pořádku, délky vyučovací jednotky i optimální dobu přímé grafomotorické práce. Žák píše po většinu času společně se třídou, v některých případech může být vytvořena skupina dětí s obdobnými grafomotorickými problémy. Tj. v některých hodinách může být realizováno rozdělené vyučování, kdy žák, či skupina, mohou plnit jiné úkoly než zbytek třídy. Učiteli může v tomto případě pomoci další pedagogický pracovník, jehož pracovní doba je limitována 1 hodinou týdně. U skupiny žáků se tato doba může navýšit. Naskýtá se zde i možnost využít tzv. sdíleného asistenta. Individuálně nastavené edukaci by měly odpovídat i metody a formy používané při výuce grafomotorických dovedností.

Stanovená opatření a pokrok v oblasti grafomotorických dovedností jsou vyhodnocovány ve spolupráci se ŠPZ, které je doporučilo.

Podpůrná opatření 2. stupně vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují v sobě i efektivní podpůrná opatření z 1. stupně podpory.

Mezi další opatření patří zejména:

- Zvážit možnost využití sešitů se širším linkováním, a tím umožnit dítěti zvětšení i zpřesnění tahů při psaní.
- V matematice využívat mřížkované sešity (vhodné zejména pro správné sčítání a odčítání vícečíslných čísel pod sebou).
- Po delším psaní umožnit dítěti uvolnění ruky. Je možné tzv. vyklepávat energii z dlaní a prstů, provádět mnutí jednotlivých prstů a jejich flexi a extenzi. Učitel (nebo rodič) může dítěti tato relaxační cvičení předvést a v době vyučování dohlédnout na jejich provádění.
- Využít pro nácvik správného držení a psaní nabídky ergonomických tužek, mikrotužek nebo verzatilek, které se vyrábějí pro různé věkové kategorie pro praváky i leváky v různých tvrdostech. Pro děti s grafomotorickými obtížemi jsou nejvhodnější tužky s označením 1 (B), 2 (HB) nebo 3 (H).
- Při nácviku správného psaní využít zpočátku tužky (počáteční fáze nácviku psaní) a později zvolit některé pero s ergonomickou úchopovou zónou, u nichž je v horní třetině trojúhelníkový tvar, který umožňuje správné uchopení. Oblíbeným perem u českých školáků jsou tužky s pogumovaným tělem a masážními body.
- V rámci reedukace provádět nácvik správného psaní podle oficiálních metodik psaní. Zaměřit se na vyvozování horní a dolní kličky pomocí psaní kruhů a plynulého posouvání tužky po pracovní ploše papíru (levotočivé

i pravotočivé kruhy), později zkoušet dolní a horní zátrhy, které rovněž vznikají z horních a dolních oblouků, a postupně přidávat i další, již složitější grafomotorické prvky.

- Dohlédnout na správný sed a postavení těla při psaní. Zaměřit se také na kontrolu vzdálenosti očí od papíru. Ta by měla být 25–30 cm od pracovní plochy.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Pedagog by měl pružně reagovat na individuální vzdělávací potřeby žáka a hledat efektivní formy vzdělávacích aktivit. To se týká rovněž využívání podpory moderních didaktických pomůcek (např. zvětšené nebo upravené výukové materiály, upravené rýsovací soupravy, psaní na PC, možnost využívání kalkulačky atd.).

Při hodnocení písemného projevu je potřeba zvolit tolerantní zohledňující přístup, tj. neklasifikovat atypický vzhled písma a specifické dysgrafické chyby, tolerovat rozličný sklon písma, různou velikost grafémů a případné neurotické prvky písma (přeškrtavání, přepisování, rozmazávání...). Oceňovat každou snahu. Ponechat dítěti dostatek času pro vypracování písemných úkolů. Využívat slovní hodnocení nebo jeho kombinaci s tradičními známkami. V případě potřeby redukovat obsah písemné práce, případně hodnotit lepší část písemných cvičení.

## 3

Týká se zejména žáků s již výraznějšími obtížemi jemné motoriky a středně těžkými grafomotorickými problémy. Grafomotorické obtíže žáka vyžadují při psaní a pro zvládání písemných úkolů podporu individuálního dohledu a přístupu učitele. Tato společná práce již závažněji zasahuje do edukace kolektivu třídy. Pro zvládání tohoto stavu vyvstává nezbytnost efektivní spolupráce učitele se zákonnými zástupci žáka a jejich poctivá domácí příprava.

Obsah učiva, týkající se zvláště písemných úkolů, je v odůvodněných případech redukován a odborná speciálněpedagogická i psychologická angažovanost nutná. Běžným podpurným opatřením bývá prodloužení časových limitů při vypracovávání písemných úkolů.

V individuálním vzdělávacím plánu jsou poradenským zařízením přesně charakterizovány grafomotorické problémy žáka a popsána doporučení pro stimulaci a rozvoj jemné motoriky a grafomotorických dovedností žáka. Pokud se jedná o žáka s LMP, pak jsou tyto aspekty popsány také v ŠVP (IVP), zpracovaných na základě Přílohy 2 pro žáky s LMP. Kromě běžných výukových materiálů jsou využívány i speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Dle potřeb žáků a posouzení ŠPZ je možné snížit počet žáků ve třídě (obecně či ve vybraných předmětech). Součástí ŠVP by mělo být i doporučení týkající se hodnocení písemného projevu žáka. Obvykle se doporučuje upřednostnění motivační funkce hodnocení

před jeho funkcí srovnávací. Běžnou praxí se stalo slovní tolerantní hodnocení nebo kombinace známek a slovního hodnocení.

Sdílený asistent obvykle pomáhá pedagogovi (5–8 hodin týdně) a zaměřuje se, kromě jiného, na pomoc dítěti v grafomotorických činnostech. Ve spolupráci s pedagogem redukuje a vybírá konkrétní obsah písemných cvičení, pomáhá s uvolňovacími cviky ruky při relaxačních chvilkách a dohlíží na úpravu písemností v kontextu jejich výukové užitečnosti (upřednostnění jejich čitelnosti před úhledností).

Podpůrná opatření 2. stupně vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují v sobě i efektivní podpůrná opatření z 1. stupně podpory.

Mezi další opatření patří zejména:

- Odstranit zbytečné předměty na lavici, psací prostor by měl být adekvátně nasvícen, dítě by mělo mít vhodné oblečení a mělo by dodržovat o přestávkách pitný režim. Děti s grafomotorickými problémy většinou zvýšeně citlivě reagují na veškeré změny okolního prostředí a tím jejich výkonnost zřetelně kolísá (tj. nesmí se např. škrábat kvůli nevhodnému svědivému svetr, nesmí mít žízeň a nesmí je rozptylovat přemíra dalších zvukových, světelných a jiných rušivých podnětů).
- Zaměřit se na správný ergonomický sed a držení těla při psaní a při sedění u počítače.
- Využít případně tzv. nácvikových adaptérů správného psaní, které jsou vhodnou pomůckou pro děti s obtížemi při psaní.
- Často umožňovat dítěti odpočinek. V rámci přestávek mezi psaním provádět uvolňovací cviky ruky.

#### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Žák by neměl být přetěžován nadměrností zadávaných písemných úkolů, pedagog by měl dohlížet na psychohygienický režim v době vyučování, který by měl obsahovat dostatek relaxačních aktivit. Nebráníme se podpoře didaktických pomůcek, které mohou odlehčit zatížení žáka, a při hodnocení využíváme tolerantní zohledňující přístup. Upřednostňujeme motivační aspekt klasifikace a dopomáháme dítěti k co největší úspěšnosti plnění grafomotorických úkolů.

## 4

Týká se žáků s výraznými grafomotorickými těžkostmi. Grafomotorické obtíže žáka již vyžadují podstatné úpravy v organizaci a charakteru vzdělávání, tj. také ve stanovení postupů a forem nápravy. Všechna tato opatření se realizují na základě doporučení poradenského zařízení. Zpracování IVP je v tomto případě nezbytné, odborná speciálněpedagogická intervence

obsahující grafomotorickou reedukaci je zpravidla četnější než v nižších stupních PO.

Při grafomotorické intervenci je nutná úprava pracovního prostředí včetně pracovního místa a výuka psaní musí být řízena pedagogem s příslušnou kvalifikací. Nezbytné je využívání speciálních kompenzačních i rehabilitačních pomůcek (dle druhu případného přidruženého zdravotního postižení) i aplikace vybraných terapeutických metod. Obvyklá je potřeba pomoci dalšího pedagogického pracovníka (např. asistenta pedagoga) a běžné je rovněž snížení počtu žáků ve třídě. U žáků v základním vzdělávání, kteří využívají vzhledem ke svému postižení náhradní způsoby psaní (jedná se zejména o žáky s postižením horních končetin v důsledku úrazů, amputací, deformací a vrozených vývojových vad), je možné využít prodloužení povinné školní docházky o jeden rok.

Podpůrná opatření ve 4. stupni reflektují vždy doporučení ŠPZ a zahrnují i nižší opatření z 1.–3. stupně podpory.

Mezi další opatření patří zejména:

- Zaměřit se na rozvoj hrubé a jemné motoriky v rámci sebeobslužných činností.
- Podporovat rozvoj hrubé a jemné motoriky v rámci sociokulturního rozvoje.
- Využívat manipulační hry pro rozvoj obratnosti prstů.
- Využít vhodné metody poskytující efektivní program rozvoje hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky (např. Strassmeierova metoda).

## 5

Charakter grafomotorických obtíží žáka a nízká úroveň rozvoje jeho hrubé a jemné motoriky vyžadují nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání v kontextu jeho možností a omezení. U žáka s grafomotorickými obtížemi se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle IVP zpracovaného dle RVP ZŠS, případně dle jeho části určené pro rehabilitační vzdělávací program, který by měl obsahovat i pasáže týkající se rozvoje grafomotorických dovedností.

Při reedukaci zaměřené na rozvoj a stimulaci jemné i hrubé motoriky ruky a grafomotoriky je nezbytné využívání speciálních učebnic, sešitů a dalších výukových materiálů. Vždy je nutné realizovat i úpravu pracovního prostředí ve třídě (škole). Výuka psaní a plnění úkolů obsahující písemné zápisy by měly být zajišťovány i s využitím terapeutických metod a s podporou speciálních pomůcek odborníkem – pedagogem s příslušnou kvalifikací – buď individuálně, nebo ve skupině s podporou dalšího pedagogického pracovníka. U žáků s přidruženým zdravotním postižením, kteří využívají

vzhledem ke svému handicapu náhradní způsoby psaní (jedná se zejména o žáky s postižením horních končetin v důsledku úrazů, amputací, deformací a vrozených vývojových vad), je nezbytné využití příslušných pomůcek (různé druhy protéz zaměřené na psaní pahýly, ústy, dolní končetinou, PC, speciální klávesnice...).

Mezi další opatření patří zejména:

- Využívat prvky expresivních terapií.
- Aplikovat v rámci výuky i v rámci mimoškolních aktivit prvky bazální stimulace.
- Stimulovat rozvoj hrubé i jemné motoriky za pomoci animoterapií (hipoterapie, canisterapie, felinoterapie...).
- Rozvíjet vnímání tělesného schématu i rozvoj smyslů pomocí snoezelenu.

Podpůrná opatření v 5. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1.–4. stupně podpory. Škola má nárok na navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tato finanční podpora může být využita i na nákup grafomotorických pomůcek. Usnadňuje tak individuální vzdělávání žáka realizované v rozsahu 6–8 hodin týdně nebo v rámci vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 3–6 žáků.



*Hubert byl žák 6. ročníku základní školy praktické s diagnózou mentální retardace kombinovanou s projevem dysgrafických obtíží. Neraď psal a velkou nechuť rovněž projevoval při kreslení a při dalších výtvarných činnostech, které vyžadovaly uchopení štětce, křídly nebo nějakého jiného kreslicího nástroje. Třídní učitel si s ním dlouho nevěděl rady. Při neformálním rozhovoru se svým kolegou však konečně přišel na nadějný nápad. Bylo by možné Huberta motivovat ke kreslení pomocí závodivých úkolů? Kolega, zkušený pedagog, pomohl najít pro Huberta vhodné reedukační materiály, které obsahovaly silný motivační prvek soutěživosti a zábavného závodění „tužkou po papíře“. Třídní učitel si opatřil doporučenou publikaci Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní (P. Svoboda) a začal s Hubertem závodit. Nejprve projížděli tužkou co nej přesněji úvodní grafomotorická cvičení, která obsahovala objíždění různých předmětů, kličkování, zahřívání pneumatik aut, zastavování těsně před praporkem a umožňovala všestranný rozvoj grafomotorických činností včetně stimulace plynulosti tažené čáry, přesnosti, zrychlování, zpomalování a krouživých pohybů. Všechny tyto aktivity prováděl učitel s Hubertem, během těchto cvičení nezapomínal na relaxační chvílky odpočinku a masírování prstů a dlaní Hubertovy ruky. Pro chlapce byla tato činnost příjemná, nemusel se také obávat nějakého selhání. Postupně se sice s učitelem propracovali k soutěživým závodům aut, kdy spolu projížděli klikaté silnice a kdy nesměl narazit a přejet okraj načrtnuté vozovky, většinou však dokázal učitele porazit. Obtížnost cvičení se*

*pomalou stupňovala. Po měsíci závodění byl Hubert již schopen projet závodní okruhy (rallye) přesně a rychle i v obtížných úsecích se zúženou vozovkou nebo najít poměrně rychle cestu z labyrintu tajemného zámku. Jeho vztah ke kreslení, ale i k psaní se výrazně zlepšil.*



BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Richard ŠMARD. *Jedním tahem: uvolňovací grafomotorické cviky*. Praha: DYS-centrum Praha, 2009. ISBN 978-80-904494-6-6.

BOGDANOWICZ, Marta a Jana SWIERKOSZOVÁ. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: KASIMO, 1998. ISBN 80-902497-0-1.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-938-5.

HERM, Sabine. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický rozvoj dětí v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-018-9.

LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0880-8.

LOOSE, Antje C., Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. 4. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-883-8.

SVOBODA, Pavel. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní: k výuce psaní, domácí přípravě školáků a ke vzdělávání dětí s dysgrafií*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0685-9.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

NOVOTNÁ, Ivana. *Jak pes Logopes připravoval děti na psaní: grafomotorická cvičení pro děti od 4 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2805-3.

STRAßMEIER, Walter. *260 cvičení pro děti raného věku: soubor cvičení pro děti s nerovnoměrným vývojem a děti handicapované*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-880-7. ■

## 4.5.2 ZDRAVOTNÍ TV

— Jiřina Muchová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Zdravotní tělesná výchova (ZTV) je specifická forma tělesné výchovy (TV) určená pro zdravotně oslabené jedince patřící do III. zdravotní skupiny podle zdravotnické klasifikace. ZTV se zřizuje pro žáky s trvale nebo přechodně změněným zdravotním stavem. Zařazení žáků do ZTV se provádí na doporučení lékaře. Hodiny by měly být zabezpečeny kvalifikovaným učitelem TV (ZTV), cvičitelem ZTV, trenérem.

Zdravotní skupiny:

- I. Jedinci zdraví, přiměřeně vyvinutí s vysokým stupněm trénovanosti, připraveni k plnému tělesnému zatížení.
- II. Jedinci zdraví, méně trénovaní.
- III. Jedinci zdravotně oslabení (trvalé nebo dočasné odchylky tělesného vývoje, tělesné stavby a zdravotního stavu) – mají určitá omezení.
- IV. Nemocní jedinci.

### CÍLE A ÚKOLY ZTV

#### Cíle a úkoly

Cíle a úkoly jsou **obecné**, totožné s cíli a úkoly běžné TV (vychází z výchovných cílů daných vzdělávacími programy), a **speciální** pro různé typy oslabení. Především se jedná o odstranění nebo zmírnění zdravotního oslabení, eliminaci některých zvláštností osobnostní struktury žáků s mentálním postižením (především nedostatky v diferenciaci a koordinaci pohybů), podporu rozvoje poznávacích, pohybových a komunikačních schopností, posílení organismu v oblasti zdravotní i emocionálně-volní, vytváření předpokladů pro harmonický vývoj zdravotně oslaběného jedince v oblasti fyzické i psychické apod. Z výše uvedeného vyplývá, že jsou tedy naplňovány také speciálněpedagogické metody (reedukace, kompenzace a rehabilitace).

### ORGANIZAČNÍ FORMA ZTV

#### Organizační forma ZTV

Základní organizační formou ZTV je cvičební jednotka. Zajišťuje pravidelnost a obsahovou návaznost tělovýchovného procesu, stálý kontakt s učitelem ZTV a kolektivem žáků přibližně stejného věku, zdravotní a výkonnostní úrovně. Cvičební jednotka ZTV trvá 45 minut, zřídka 90 minut, optimální frekvence je 1–3× týdně.

Rozdělení cvičební jednotky (CJ):

Úvodní část:

- Seznámení s obsahem CJ. Následuje rušná část – příprava organismu na zátěž. Uplatňují se činnosti jako chůze prokládaná během, různé varianty kroků s doprovodnými pohyby paží, pohupy, poskoky. Doba trvání 5–10 minut (45 minut), 10–15 minut (90 minut).

Hlavní část:

- Vyrovnávací část – obsahuje cvičení podle druhu oslabení (uvolňovací, protahující...). Doba trvání 15–20 minut (45 minut), 25–40 minut (90 minut).
- Rozvíjecí (kondiční) – plní se zadaný úkol, rozvíjí se pohybové schopnosti, může obsahovat i cvičení vyrovnávací v náročnějších obměnách (využití náčiní, náradí), mohou se zařazovat hry, tance. Doba trvání 10–15 minut (45 minut), 20–40 minut (90 minut).

Závěrečná část:

- Odstranění fyzického a psychického napětí, zařazení klidných her, cvičení nervosvalové koordinace, dechová a relaxační apod., dle potřeby pokyny pro domácí cvičení. Doba trvání 5–10 minut (45 minut), 10–15 minut (90 minut).

Zatížení ve cvičební jednotce zvyšujeme pomaleji, aby oslabený organismus měl čas se postupně na zátěž adaptovat. Při měření srdeční frekvence využíváme sporttestery.

## TYPY ZDRAVOTNÍHO OSLABENÍ

### 1. Oslabení podpůrně pohybového systému:

- poruchy funkce svalových skupin,
- oslabení axiálního skeletu (páteř a hrudník) – odchylky páteře v předozadní a boční ose,
- vertebrogenní poruchy,
- oslabení končetin – ploché nohy, vrozené luxace kyčelních kloubů, poúrazové a pooperační stavy.

Typy  
zdravotního  
oslabení

### 2. Oslabení vnitřních orgánů:

- oslabení respiračního systému (bronchitidy, astma bronchiale, stavy po zápalu plic),
- oslabení kardiovaskulárního systému (srdeční vady a stavy po operacích, hypertenze),
- endokrinologické a metabolické poruchy (diabetes mellitus I. typu, obezita, endokrinní poruchy),
- ostatní oslabení vnitřních orgánů – gastrointestinální systém, gynekologický systém.

### 3. Oslabení smyslových a nervových funkcí:

- poruchy zraku – poruchy zrakové ostrosti, zorného pole, binokulárního vidění, degenerativní onemocnění, slepota a zbytky zraku,
- poruchy sluchu a polohocitu – lehké, střední a těžké sluchové poruchy, úplná ztráta sluchu,
- nervová a neuropsychická onemocnění – stavy po zánětech a po operacích, záchvatové stavy – epilepsie, funkční poruchy – neurózy.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

### OSLABENÍ PODPŮRNĚ POHYBOVÉHO SYSTÉMU

#### Diagnostika

##### Diagnostika

Pomocí diagnostiky získáváme důležité informace o zdravotním stavu žáka, o úrovni podpůrného a pohybového aparátu – svalové zkrácení, svalové oslabení, pohybové stereotypy. Na základě těchto vyšetření vybíráme adekvátní vyrovnávací prostředky, abychom co nejvíce zlepšili zdravotní stav žáka.

Pro optimální nastavení cvičebního programu pracujeme se získanými údaji od lékaře či fyzioterapeuta, z vlastního pozorování, cíleným testováním, vycházíme také ze subjektivních pocitů dětí a žáků při cvičení.

#### Diagnostické metody

##### Diagnostické metody

Patří sem osobní anamnéza žáka, zjišťování základních antropometrických údajů, hodnocení funkčních ukazatelů v klidu a při aktivitě (tepová a dechová frekvence, krevní tlak apod.), hodnocení stavu a funkce pohybového systému (držení těla, kloubní pohyblivost, svalová nerovnováha...), hodnocení motorické výkonnosti (síla, rychlost, vytrvalost, obratnost, celková koordinace, jemná motorika...).

**Hodnocení držení těla** – neexistuje absolutní norma pro správné držení těla, neboť i v tomto případě respektujeme to, že každý člověk je jedinečný. Přesto je možné popsat ideální držení, kterému by se mělo držení těla jednotlivců dle možností přibližovat.

Optimální držení těla – pohled z boku:

##### Optimální držení těla – pohled z boku

- Osa těla probíhá ve vertikále (svislice od temene hlavy dopadá na přední část chodidel).
- Hlava vzpřímená, brada svírá s krkem úhel 90°, krční lordóza 2–2,5 cm.
- Horní část hrudníku vyklenutá dopředu, lopatky nejsou viditelné.
- Břicho ploché, prohnutí v bederní části páteře mírné – bederní lordóza 2,5–3 cm.
- Kolena a hlezenní klouby leží v jedné ose.
- Nožní klenba je správně příčně i podélně vyklenutá.

Optimální držení těla – pohled zezadu:

- Páteř probíhá vertikálně jako přímka, v žádném místě se neodchyluje od svislého směru.
- Ramena jsou ve stejné výši, rozložená do šířky a svěšená dolů.
- Lopatky jsou přilehlé ke stěně zad, jejich vnitřní hrany jsou rovnoběžné, rozložené jsou mezi 2. až 7. hrudním obratlem, vzdálenost od páteře 3–4 prsty vyšetřovaného žáka.
- Obrysy těla po obou stranách jsou symetrické – při chůzi se nekolébají ze strany na stranu.
- Paty chodidel jsou v neutrální pozici (nesměřují k palcové nebo malíkové straně).

Optimální  
držení těla –  
pohled zezadu

Optimální držení těla – pohled zepředu:

- Hlava – držení a osově postavení hlavy, symetrie obličeje, brada nad hrudní kostí.
- Reliéf krku a postavení klíčků, souměrnost a stejnou výši ramen.
- Tvar a symetrie hrudníku.
- Páneve – neutrální postavení, trny pánevních kostí jsou v rovině.
- Kolena jsou v neutrální pozici (ne v pozici X nebo O).

Optimální  
držení těla –  
pohled zepředu

Vadné držení těla je většinou podmíněno ochablostí některých svalových skupin na jedné straně a zvýšením svalového napětí na straně druhé – mluvíme o poruše svalové rovnováhy (svalová dysbalance). Nejběžněji vzniká tzv. horní a dolní zkřížený syndrom. Snadno je rozpoznáme při hodnocení držení těla, orientačním funkčním vyšetřením pohybového systému a zhodnocením kloubní pohyblivosti (blíže viz HÁLKOVÁ, J. a kol. *Zdravotní tělesná výchova*. I. část. Praha: ČASPV, 2008. ISBN 80-86586-15-4; GROSS, Jeffrey. *Vyšetření pohybového aparátu*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-720-8).

## VYBRANÉ PORUCHY POHYBOVÉHO SYSTÉMU A JEJICH NÁPRAVA

### **Chabé držení těla** (celková uvolněnost těla)

Zásady vyrovnání – posilování břišního a zádového svalstva, dolních a horních končetin, zlepšení celkové kondice jedince.

Chabé  
držení těla

Vhodná cvičení – přímivá cvičení, cviky na posílení zádového, mezilopatkového a břišního svalstva, dechová cvičení, posilování svalstva nožní klenby.

### **Zvětšená krční lordóza** (předsunutá držení hlavy)

Zásady vyrovnávání – úprava svalové dysbalance.

Zvětšená  
krční lordóza

Vhodná cvičení – vleže na zádech (pokrčená kolena) tlak hlavy do overballu – je umístěn pod týlem hlavy, v tureckém sedu opakované pohyby hlavy vzad jako kompenzace

předsunuté hlavy. Po úpravě funkce uvedených svalů vytváření návyku správného držení hlavy ve všech základních polohách.

### ***Zvětšená hrudní kyfóza (kulatá záda)***

Zvětšená  
hrudní kyfóza

Zásady vyrovnávání – obnovit tonickou rovnováhu svalů přední a zadní strany hrudníku. Protážení a uvolnění svalů s tendencí ke zkrácení – prsní svaly, horní část trapézového svalu, a zdvihače lopatky, posílení svalů s tendencí k ochabování – vzpřimovače v oblasti hrudní páteře, dolní fixátory lopatek (svaly rombické, přední sval pilovitý).

*Vhodná cvičení* – všechny cviky přímivé a pro rozvoj svalstva hrudního, dechová cvičení a také cviky pro správné postavení pánve, cvičení pro posílení břišního svalstva a protahování svalstva na zadní straně nohou.

### ***Zvětšená bederní lordóza (hyperlordóza bederní)***

Zvětšená  
bederní lordóza

Zásady vyrovnávání – protáhnout svalstvo bederní a hýžděové, posílit svalstvo břišní, protáhnout svalstvo na zadní straně nohou, protáhnout a uvolnit svalstvo oblasti kyčelních kloubů.

*Vhodná cvičení* – všechny přímivé cviky, cviky pro posílení břišního svalstva, hluboké předklony, cvičení pro uvolnění kyčelních kloubů, kolébky vzad a kotouly, plazení, lezení, vhodná poloha – turecký sed.

### ***Skoliotické držení těla***

Skoliotické  
držení těla

Pozor, nezaměňovat s ortopedickou vadou – skoliózou.

Zásady vyrovnávání – zajistit pohyblivost a rozvoj páteře ve všech směrech symetrickými cviky, posilovat svalstvo břišní a zádové, zajistit rozvoj hrudníku posilováním dýchacího svalstva.

*Vhodná cvičení* – procvičování páteře ve všech směrech (rotace a kroužení trupu, předklony, úklony, záklony), cviky pro posílení břišního svalstva, dechová cvičení. Při cvicích kontrolovat souměrnost postavy (výšku ramen, vychýlení lopatek boků či páteře).

### ***Plochá záda***

Plochá záda

Zásady vyrovnávání – posílit a zkrátit svaly šíjové a bederní, protáhnout svaly zádové, uvolnit hrudní páteř, zvětšit rozsah pohybovosti páteře všemi směry.

*Vhodná cvičení* – pohyby trupu ve všech směrech (otáčení, kroužení, úklony, předklony, záklony), záklon hlavy, nácvik správného dýchání a dechová cvičení, nošení lehčích předmětů na hlavě, lehké poskoky a přeskoky.

**Poruchy v oblasti pánve a kyčlí** (např. vysazené hýždě, šikmé postavení pánve)

Zásady vyrovnávání – rozvoj a udržení optimální kloubní pohyblivosti, protažení svalů v oblasti pánve a kyčlí a posílení hýžďového svalstva a čtyřhlavého svalu stehenního.

Poruchy  
v oblasti  
pánve a kyčlí

*Vhodná cvičení* – všechny cviky na posílení břišních a hýžďových svalů, na uvolnění a protažení svalů v oblasti bederní páteře (např. v tureckém sedu úklony stranou), ohýbače kyčlí (např. vleže přitahování kolene, vleže na břiše přitahování paty směrem k hýždím), přitahovače stehen (např. sed roznožný skrčmo, chodidla se vzájemně dotýkají), napínač stehenní povázky (zvedání napnuté končetiny dopředu a do boku), vleže dechová cvičení (lepší kontrola postavení pánve) aj.

**Valgózní (X) a varózní (O) postavení kolenního kloubu**

Zásady vyrovnávání – zlepšení hybnosti kloubů, zvýšení rozsahu flexe, posílení svalstva stahujícího se ke kolennímu kloubu, především čtyřhlavého svalu stehenního.

Valgózní (X)  
a varózní (O)  
postavení  
kolenního  
kloubu

*Vhodná cvičení* – pohyby nohou v kolenním kloubu bez zatížení dolní končetiny (leh, sed), pasivní i aktivní flexe kolenního kloubu, překonávání odporu druhé osoby, posilování svalstva dolní končetiny, dřepy, podřepy aj.

**Ploché nohy**

Zásady vyrovnávání – procvičování a posilování všech svalů a vazů nohou, především na plosce nohy, nošení vhodné obuvi aj.

Ploché nohy

*Vhodná cvičení* – cviky pro ohýbače prstu, svaly klenby nožní a uchopovací, chození bosky po nerovném terénu, laně, masážních podložkách, masáž nohou.

**ZÁSADY DIAGNOSTIKY, TVORBA POHYBOVÝCH PROGRAMŮ**

- Diagnostika má význam tehdy, pokud ji provádíme opakovaně v určitých intervalech.
- Z diagnostických metod vybíráme pouze některé.
- Diagnostikou získáváme informace o výchozím stavu organismu a účinnosti zvoleného postupu.
- Individualizujeme cvičební program – na základě aktuálních zjištění volíme vhodná vyrovnávací cvičení k odstranění funkčních poruch pohybového aparátu (vycházíme z možností organismu), u žáků vytváříme správné pohybové návyky a stereotypy.
- Postupujeme metodicky – oslabený pohybový systém zatěžujeme postupně, cvičení provádíme přesně a pomalu v koordinaci s dechem, pohyb vykonáváme pravidelně, po krůčcích zvyšujeme fyzickou i psychickou kondici.
- Vhodnou motivací (pestrost hodin, využívání různých pomůcek) prohlubujeme zájem žáků o pohybové aktivity.
- V průběhu cvičebního období sledujeme odezvy organismu na zatížení, důležité údaje zaznamenáváme do osobních karet.
- Učitel se musí v dané problematice neustále vzdělávat, sledovat novinky.

## OSLABENÍ VNITŘNÍCH ORGÁNŮ

### *Oslabení dýchacího systému*

Oslabení  
dýchacího  
systému

Všechny poruchy dýchacího systému snižují funkční kapacitu plic, proto je nutno zařazovat dechová cvičení do cvičebních jednotek.

Specifické zásady:

- Při výběru pohybových aktivit vycházet z podrobné analýzy funkční poruchy, z lékařské zprávy a doporučení – zjistit, jak silné reakce u cvičenců zpravidla nastávají, na jaké podněty je astmatický záchvat zpravidla vyvolán.
- Cvičení zaměřit na uvolnění napětí v oblasti hrudníku a ramen, na uvolnění a protažení svalů v oblasti hrudníku a pletence ramenního, na posílení svalů mezižeberních, dolních fixátorů lopatek a břišních.
- Postupně zlepšovat držení těla, zvyšovat psychický stav žáků a fyzickou zdatnost a výkonnost.
- Dbát na to, aby žáci měli u sebe léky pro první pomoc při záchvatu.
- Vysvětlit význam cvičení – motivovat je ke cvičení.
- Dodržovat hygienické zásady – bezprašné prostředí, uvolnění průchodnosti nosních dutin (vysmrkání).
- Více využívat nafukovací balonky (každý žák si může pořídit).
- Po celou dobu cvičební jednotky sledovat stav žáků.
- K nevhodným cvičením patří silová cvičení izometrického charakteru, veškerá pohybová činnost, u které dochází k zadržování dechu.

### *Oslabení kardiovaskulárního systému*

Oslabení  
kardiovaskulárního  
systému

Vrozené vady se vyskytují především děti s Downovým syndromem. Pravidelná a vhodně zvolená pohybová aktivita vede k ekonomizaci srdeční práce a snižuje výskyt rizikových faktorů metabolického syndromu.

Specifické zásady:

- Cvičení zahajujeme na doporučení lékaře po předchozím vyšetření, které by mělo zahrnovat i zátěžový test.
- Pohybová aktivita by měla být pravidelná, doporučená frekvence – nejméně 3× týdně po dobu 30 minut, intenzita zatížení 60–70% maximální tepové frekvence.
- Zatížení musí být přiměřené, příliš malá zátěž nemá potřebný účinek na srdečně-cévní systém, příliš velká jej může poškodit.
- Výběr aktivity přizpůsobujeme věku, pohlaví, stavu pohybového systému žáka i jeho dovednostem.
- V tělocvičně využívat aerobní cvičení při hudbě a hry na menším prostoru, kratší dobu, s větším počtem hráčů, při menším počtu žáků s častějším střídáním nebo postavit žáka na méně náročné místo apod.

- V průběhu cvičení kontrolovat intenzitu zátěže – sledovat barvu obličeje, způsob dýchání a řeči (žák nesmí lapat po dechu, musí být schopen odpovědi), dle potřeby využívat sporttestery.
- Formy pohybové aktivity musí být různorodé, vhodné jsou různé pohybové hry, při kterých dochází k zapojení velkých svalových skupin. V žádném případě však nesmí být stresující (emoční vlivy zvyšují TF).
- Nezapomínat na dechová cvičení (zlepšují okysličování krve, rozšiřují hrudník).
- Cvičení se změnami poloh provádíme zpočátku pomalu, sledujeme reakce organismu.
- Nevhodná jsou statická silová cvičení se zadržováním dechu (výdrž ve vzporu a visech, opakovaný šplh na výkon), krátkodobé rychlostní a vytrvalostní aktivity závodního charakteru, prudké změny poloh, přeskoky přes švihadlo na výkon apod.

## ENDOKRINOLOGICKÉ A METABOLICKÉ PORUCHY

Mezi nejběžnější poruchy endokrinního systému patří diabetes mellitus a onemocnění štítné žlázy. Z metabolických poruch je nejznámější obezita.

### ***Diabetes mellitus I. typu*** (juvenilní diabetes)

Diabetes  
mellitus  
I. typu

Specifické zásady:

- Znat zdravotní stav žáka a symptomatologii, umět správně vyřešit akutní stav.
- Kontrolovat glykemii před i po cvičení – je-li hladina cukru před cvičením nižší než 5,5 mmol/l, je zapotřebí doplnit cukr, např. v podobě ovoce, džusu, taktéž při déletrvající pohybové aktivitě (více jak hodina).
- Při opakovaných potížích v souvislosti s pohybem vždy konzultovat s lékařem i zákonným zástupcem (případně upravení dávek inzulinu).
- Cvičit po jídle, aby byla výchozí hladina cukru vyšší, a mít u sebe vždy nějakou formu cukru.
- Cvičební jednotka by měla probíhat ve stejnou dobu, nejlépe dvě hodiny po jídle, a neměla by mít vysokou energetickou spotřebu.
- Intenzita cvičení u metabolicky kompenzovaných a stabilizovaných dětí dosahuje 60–70 % maximální výkonnosti, u vážné poruchy regulace intenzity cvičení udržujeme na 50 % maximální výkonnosti.
- Dodržovat pitný režim.
- Nepřesahovat možnosti žáků, sledovat TF, fyzickou zátěž stupňovat pozvolna v kratších časových intervalech.
- Zpočátku se více věnovat vyrovnávacím cvičením na úkor aerobních a kondičních, zařazovat více přestávek. Intenzitu cvičení můžeme zvyšovat po třech měsících.

**Obezita****Obezita**

Za obezitu považujeme BMI (body mass index) větší než 30,0, za nadváhu 25,0–29,9. Optimální BMI se pohybuje v rozmezí 20,5–24,9. Na vzniku obezity se mohou podílet také psychogenní faktory a léky. Některé léky mohou zvyšovat chuť k jídlu, zejména některá antidepresiva, neuroleptika, léky na uklidnění a hormonální léčba.

Specifické zásady:

- Při jakékoliv pohybové činnosti je zapotřebí počítat s nadměrnou hmotností jedince a jejím bezprostředním působením na jednotlivé systémy organismu.
- Nutná je pozitivní motivace k jakékoliv plánované pohybové aktivitě – program by měl být dlouhodobý.
- Navyšovat zátěž postupně, v průběhu cvičení kontrolovat vhodnost intenzity.
- V prvních hodinách měřit TF pomocí sporttesteru, dle výsledků regulovat cvičení – optimální TF je mezi 60–75 % maxima TF (horní hranici získáme 220 – věk, výsledek pak vynásobíme 0,75).
- Zařazovat vyrovnávací cvičení, především posilovací cvičení s overbally pro zlepšení poměru aktivní tělesné hmoty vůči tukové a zvýšení bazálního metabolismu.
- Vylučujeme opakované skoky a přeskoky, šplh, vytrvalostní běh.

**OSTATNÍ OSLABENÍ VNITŘNÍCH ORGÁNŮ****Ostatní  
oslabení  
vnitřních  
orgánů**

Do gastrointestinálního systému (GIT) patří řada onemocnění, která mohou výrazným způsobem zasahovat do vzdělávacího procesu (např. cystická fibróza, celiakie, Crohnova choroba aj.).

Specifické zásady:

- Cvičení by nemělo být příliš koordinačně ani intenzivně či objemově náročné.
- Ctít individuální přístup – nevyžadovat skupinové dodržování tempa provádění cviků.
- Při pohybových aktivitách klást důraz na dechová cvičení, relaxaci, protahování zkrácených svalových skupin a posilování břišního svalstva. Pozor si musíme dávat na hluboké předklony.
- V průběhu cvičení by neměla intenzita překročit 60 % maximální TF.

**OSLABENÍ SMYSLOVÝCH A NERVOVÝCH FUNKCÍ****Poruchy zraku****Poruchy zraku**

Při volbě pohybové aktivity je třeba přistupovat velmi individuálně – přihlížíme k druhu a stupni zrakového oslabení i mentálnímu postižení.

Specifické úkoly a zásady:

- Zlepšit zrakové vnímání nebo je stabilizovat, prostorovou orientaci, vnímání prostoru, předmětů a osob, odhad vzdáleností (chůze po čáře, vlnkách, po různém typu terénu, s obraty spojenými s návraty, chůze s odpočítáváním kroků, se změnami rytmu, nápodoba pohybu, rytmická cvičení a tanec).
- Pozitivně ovlivňovat bezpečnost chůze a pohybu, rozvíjet rovnovážné schopnosti (chůze po lavičce, balanční cvičení), obratnost a rychlost.
- Využíváním psychomotorických her působit na činnost zrakového analyzátoru (cvičení zrakové lokalizace a akomodace zraku), optomotorickou koordinaci, sluchovou a hmatovou perцепci – vnímání rytmu, určování směru dle zvuků, různé smyslové hry ve dvojicích, skupinách, různé náčiní a nářadí (barevné, ozvučené, balanční pomůcky).
- Zařazováním vhodných cviků předcházet svalovým dysbalancím zejména v oblasti hlavy a krku. Vhodná jsou cvičení prováděná ve dvojicích a s pomůckami.
- Využívat dechová a relaxační cvičení.
- Žáci s brýlovou korekcí musí mít dostatečně připevněné brýle.
- U žáků se závažnou zrakovou vadou nutná asistence v podobě asistenta, traséra.
- Nevhodné pohybové aktivity u závažnějších zrakových vad – vyloučit skoky a tvrdé doskoky, prudké pohyby hlavou, hluboké předklony a rychlé změny poloh, statické silové prvky, kdy dochází k zadržení dechu, a tudíž ke zvýšení krevního tlaku a k riziku odchlípení sítnice.

### **Poruchy sluchu a polohocitu**

Toto oslabení se negativně odráží především v komunikaci, ve snížené reakci na sluchový podnět, v případě poruše vestibulárního systému také v rovnováze.

Poruchy  
sluchu  
a polohocitu

Specifické úkoly a zásady:

- Rozvíjet sluchové vnímání ke zlepšení nebo alespoň ke stabilizaci oslabení sluchu (manipulace s různými rytmickými nástroji a předměty, vyhledávání zvuku...).
- Zlepšovat rovnovážné schopnosti – zařazovat statické i dynamické cvičení (cvičení na lavičce, kladině, balančních pomůckách).
- Před zahájením cvičení si se žákem předem stanovit způsob kontaktu (gesto, symbol).
- V kontaktu mluvit přiměřeně hlasitě, dobře artikulovat, stát co nejbližší čelem k žákovi.
- Při vysvětlování odstranit všechny zdroje hluku (zklidnit děti, vypnout hudbu).
- Při nácviku nové pohybové aktivity využívat vizuální ukázkou (nákresy, symboly) doplněnou o taktilní a kinestetické informace, pro lepší kontrolu prováděných cviků preferovat cvičení na stanovištích.
- Využívat psychomotorické hry ve dvojicích.
- Nevhodné pohybové aktivity – otřesy a prudké pohyby hlavou, cvičení hlavou dolů a se zadržováním dechu, rychlé střídání poloh těla, cviky na nářadí.

## NERVOVÁ A NEUROPSYCHICKÁ ONEMOCNĚNÍ

Specifické zásady u žáků s EPI:

Nervová  
a neuropsychická  
onemocnění

- Znat příčiny, častost i průběh záchvatů, umět poskytnout první pomoc.
- Ve spolupráci se zákonným zástupcem a výchovným poradcem školy mít sepsaný „krizový plán“ v případě EPI v TV, kde bude jasně specifikováno, jak postupovat.
- Zařazovat fyzicky nenáročné pohybové aktivity, prokládat je krátkou relaxací, zlepšovat koordinaci pohybu, rovnováhu.
- Z důvodu bezpečnosti nezařazovat cvičení ve vodě (pouze s asistentem) a dlouhé relaxace s vizualizacemi, nevyužívat kontaktní sporty, vyvarovat se šplhání.

Specifické zásady a cíle u žáků s poruchou koncentrace pozornosti a aktivity:

- Cvičit s menší skupinou žáků.
- Vycházet z psychomotorických cvičení a her, rozvíjet smyslovou perцепci, motoriku, koordinaci, rovnováhu a prostorovou orientaci, učit dítě vnímat svalový tonus (střídání napětí a uvolnění) a navazovat sociální kontakty, zařazovat hry na zvyšování sebedůvěry.
- Využívat vhodné motivační prostředky, nabízet atraktivní a zábavné činnosti, cvičit ve dvojicích, trojicích, v kruhu, s různým náčiním i na některém nářadí, zařazovat pantomimu, rytmická cvičení a krátká relaxační cvičení, vybírat hry nesoutěživého charakteru.
- Hyperaktivním žákům umožnit vhodnou aktivitou odreagování (vybití), ale zároveň jim poskytnout zklidňující relaxační činnosti, vhodná je dětská jóga (nápodobá různých zvířat).
- Hypoaktivní žáky adekvátně motivovat, povzbuzovat, odstraňovat strach z některých cvičení, zbavit je stresu.
- Zajistit pravidelný pohybový režim, základem by měla být cvičební jednotka – 2× týdně.
- Významnou roli hraje osobnost učitele, jeho přístup k žákům a schopnosti řešení konfliktů.

Specifické zásady u žáků s neurózami

- Získat informace týkající se obav žáka (např. úzkosti z prostoru, tmy, obavy ze zvířat, pocity méněcennosti), znát objektivní potíže (např. bolest hlavy, nespavost).
- Všímat si prvních příznaků nervové lability (tiky, okusování nehtů), sledovat případné úzkostné pocity při některých cvičení, nechat k hrám spojeným s dotekem spolužáků, sklony k samotářství.
- Zařazením vhodných aktivit předcházet rozvoji specifického chování.
- Vhodné je ranní protažení několika jednoduchými cviky při oblíbené hudbě, která žáka příjemně naladí (např. před zahájením vyučování).
- Žáka k ničemu nenutit, ale umět ho adekvátními prostředky namotivovat k činnosti.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2

U žáka s oslabením kognitivního výkonu se PO aplikuje bez větších obtíží.

3

Pro žáka s lehkým mentálním postižením tvoříme pohybový program ušitý na míru, přizpůsobujeme ho jeho individuálním potřebám. Žák potřebuje při aplikaci PO opakované vysvětlení, názorné ukázky, kontrolu při provádění zdravotních cviků, pro zvýšení motivace využívání různých pomůcek a opora o obrazový materiál (např. na stanovištích nákresy cviků). V pohybových hrách upozorňování na správné držení těla a na snížení či zvýšení intenzity pohybu. Tepovou frekvenci žáků se srdečními vadami je vhodné kontrolovat sporttestery nebo sledovat objektivní známky únavy.

4

Žák se středně těžkým mentálním postižením cvičí ve skupině o menším počtu žáků. Aktivitu přizpůsobujeme jeho individuálním potřebám, cviky i pohybové hry (vycházejí z psychomotorických her) zjednodušujeme, používáme tradiční i netradiční pomůcky, pro usnadnění orientace v prostoru výrazné značky. Žák vyžaduje velkou zainteresovanost učitele. Pro zachování individuálního dohledu při provádění cviků zařazujeme cvičení na stanovištích – cviky promyšleně předkládáme (např. na jednom stanovišti posilování s dohledem, na druhém stanovišti dechová cvičení s využitím šátků bez přítomnosti učitele). Pro upevnění správných pohybových návyků často opakujeme cvičební lekce či její části (obměňujeme pomůcky). Pro kontrolu zátěže využíváme sporttestery nebo sledujeme objektivní známky únavy (barva kůže, pocení, dýchání). Žáky více motivujeme, odměňujeme symboly či oblíbenými aktivitami.

5

U žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením bude aplikace problematická, někteří žáci budou mít velmi omezené schopnosti. Cvičíme ve velmi malé skupině, nutná bude přítomnost druhého pedagoga, využíváme pouze velmi jednoduché činnosti. Společné může být cvičení na fitballu (pohupování, v sedu na balonu předávání předmětu z ruky do ruky, nad hlavou, před tělem), různé varianty chůze (po laně, nerovném terénu, různém povrchu, v různém tempu...). Zařazujeme jednoduché manipulace s míčem či jinými pomůckami (s míčem koulení, hod na cíl, sbírání malých míčků, nafukovacích balonků), některé pohybové hry (např. s padákem) a uvolňovací, dechová a relaxační cvičení (využití šátků). Individuálně probíhají protahovací a posilovací cvičení na zemi, s dopomocí pak rovnovážná cvičení (např. stoj na jedné noze, chůze po lavičce).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

V hodinách zdravotní TV musíme postupovat metodicky, tzn. uplatňovat didaktické zásady, provést řádnou diagnostiku žáka, individualizovat pohybový program, volit vhodná vyrovnávací cvičení. Před každou aktivitou optimálním způsobem připravit organismus

žáků na zátěž. Při posilovacích a protahovacích cvicích je třeba zajistit dohled, pro lepší kontrolu využívat nižší pozice na zemi (lehnout na zemi), teprve poté můžeme přejít do poloh vyšších (do stoje). Žákům je zapotřebí nabízet pestré hodiny pro podporu motivace. Učitel nesmí zapomínat na neustálé sebevzdělávání v dané oblasti.

Stručný souhrn cviků, které bychom neměli zařazovat: déletrvající vzory, visy, výdrže ve vzporech se zadržováním dechu, šplh, jednostranná asymetrická cvičení, násobené přeskoky přes nářadí a skoky přes švihadlo na výkon; doskoky na tvrdou podložku, zvedání a nošení těžkých předmětů a osob, kotouly, stoj na rukou, přemety, rychlý a vytrvalostní běh, prudké změny poloh a pohybové aktivity v náročném terénu.



**Ukázka cvičební jednotky (CJ) – zvětšená hrudní kyfóza u žáků se středně těžkým mentálním postižením (žáci mladšího školního věku)**

Cvičení vybíráme na základě diagnostiky a znalosti zdravotního stavu žáků. Pro motivaci je využita píseň, na kterou se žáci postupně učí choreografii (využitelná pro vystoupení).

CJ plní cíle: obecné (rozvoj pohybových dovedností v oblasti motoriky, percepce, koordinace, prostorové orientace, matematických představ a sociálních dovedností, zlepšování koncentrace pozornosti aj.) a speciální (protažení hlubokých svalů šíjových, prsních svalů, horní části trapézového svalu, zdviháče lopatky a svalů v oblasti beder, posílení hlubokých ohýbačů hlavy a krku, vzpřimovačů v oblasti hrudní páteře, mezilopatkových svalů, dolních fixátorů a břišního svalstva). CJ se skládá ze tří základních částí – úvodní, hlavní a závěrečné. Pomůcky – švihadla, overbally.

### **CJ – Úvodní část:**

**Komunitní kruh:** uvítání, seznámení s obsahem CJ, rozdání švihadel.

Činnosti: rytmizace s rukojetí švihadla – žáci po jednom rytmizují (analyzují) své jméno na slabiky, ostatní opakují; opakování rytmických řad dle učitele; rytmizace písně „Malé kotě“.

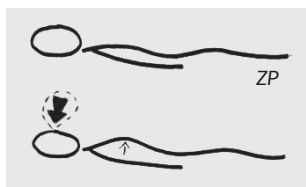
**Volně v prostoru (rušná část):** žáci se pohybují a rytmizují rukojetí švihadla dle pokynů – zvesela, smutně, nahlas, potichu, dle udávaného rytmu učitelem – „u-tí-ká-me“, „jde-me“.

Následuje libovolný pohyb v prostoru a reakce na počet ťuknutí rukojetí švihadla učitelem, např.: 1× – sed zkřížený skrčmo (motýlek), 2× – vzpor klečmo (kočka); žáci mohou jednotlivé polohy verbálně doprovázet (fr, mňau).

**Uvolnění:** Na hudební doprovod tvořivý pohyb v prostoru, na zastavení písně stoj zády u stěny, připažit (kontrola správného držení těla) – s hlubokým nádechem a posunem paží po stěně vzpažit, s výdechem připažit (motivace – „motýlek létá“).

**CJ – Hlavní část:**

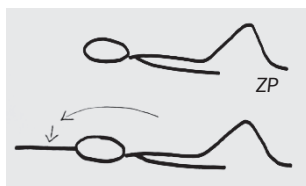
a) Vyrovnávací cvičení protahovací:

**Protahení prsních svalů, aktivace meziploztkových svalů, dechová cvičení**

Obrázek 1  
Vyrovnávací cvičení protahovací 1  
Zdroj: Jiřina Muchová

ZP – leh, upažit dolů, dlaně vzhůru

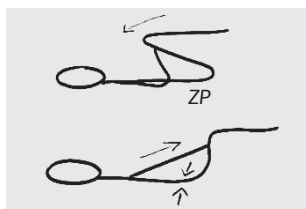
S nádechem leh prohnuté s oporou o temeno, s výdechem trup klesá, hlava v prodloužení páteře.



Obrázek 2  
Vyrovnávací cvičení protahovací 2  
Zdroj: Jiřina Muchová

ZP – leh pokrčmo, připažit

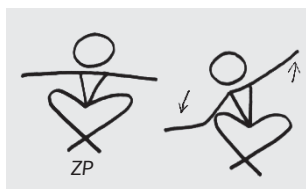
Aktivace břišních svalů, s nádechem přes upažení vzpažit pravou paži + tlak do podložky stáhnout lopatky a ramena dolů, s výdechem zpět do ZP, to stejné levá paže.

**Protahení vzpřimovačů trupu a čtyřhranného svalu bederního**

Obrázek 3  
Vyrovnávací cvičení protahovací 3  
Zdroj: Jiřina Muchová

ZP – leh, skrčit přednožmo, ruce pod stehna

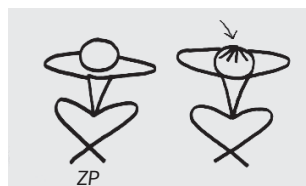
S výdechem kolena přitáhnout směrem k hrudníku, nádech, s výdechem aktivace břišních svalů, propnout paže v loktech a provést tlak kolen proti odporu rukou, po krátké výdrži uvolnění s nádechem.



Obrázek 4  
Vyrovnávací cvičení protahovací 4  
Zdroj: Jiřina Muchová

ZP – sed skrčmo zkřížný, upažit

S výdechem úklon vpravo, pravé předloktí směřuje k zemi.

**Protažení horní části trapézového svalu a hlubokých svalů šíjových**

ZP – sed zkřížený skrčmo, ruce v týl

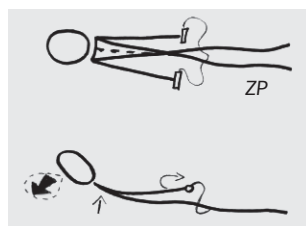
S výdechem pomalu předkláníme hlavu, krátká výdrž, s nádechem zpět do ZP.

Obrázek 5  
Vyrovnávací cvičení protahovací 5  
Zdroj: Jiřina Muchová

b) Vyrovnávací cvičení posilovací:

Žáci cvičí na **čtyřech stanovištích**. Výměna stanovišť probíhá sunutím ve vzporu klečmo (motivace „lovící kočka“), živější žáky můžeme nechat proběhnout. Cviky na stanovištích opakujeme 4×–6×, u zdatnějších žáků můžeme cvik opakovat 8×–10×. Sledujeme kvalitu provedení, správnost dýchání.

1. stanoviště: **posilování mezilopatkových svalů, dolních fixátorů lopatek, vnějších rotátorů paží a vzpřimovačů v oblasti hrudníku s využitím švihadla**

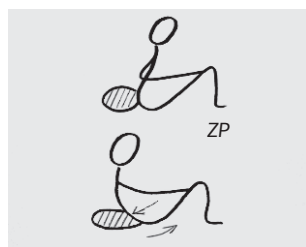


ZP – leh na břiše, čelo na podložce, paže upažit dolů, v každé ruce rukojeť švihadla kolmo k zemi (jsou opřeny)

S výdechem do mírného hrudního záklonu (hlava v prodloužení trupu) se současnou vnější rotací paží a přetočením rukojetí švihadla do vodorovné polohy se zemí (lopatky se přitáhnou k sobě), s nádechem zpět do ZP.

Obrázek 6  
Vyrovnávací cvičení posilovací 6  
Zdroj: Jiřina Muchová

2. stanoviště: **posilování břišních svalů s overballem**

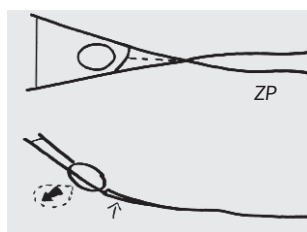


ZP – sed pokrčmo mírně roznožný, pokrčit připažmo – ruce pod stehna, overball za zády

S výdechem aktivovat břišní svaly, překlopit pánev – tlak beder na overball, s nádechem zpět do ZP.

Obrázek 7  
Vyrovnávací cvičení posilovací 7  
Zdroj: Jiřina Muchová

3. stanoviště: **posilování dolních fixátorů lopatek a protažení prsních svalů se složeným švihadlem**

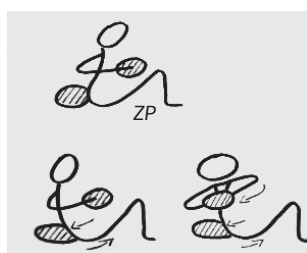


ZP – leh na břiše, čelo na podložce, vzpažit – švihadlo nad hlavou rovně

S výdechem do mírného hrudního záklonu (hlava v prodloužení trupu), s nádechem vrátit do ZP.

Obrázek 8  
Vyrovnávací cvičení posilovací 8  
Zdroj: Jiřina Muchová

4. stanoviště: **posilování šikmých břišních svalů s overbally**



ZP – sed pokrčmo mírně roznožný, overball za zády, upažmo skrčit povýš, overball před hrudníkem

S výdechem aktivovat břišní svaly, překloupit pánev – tlak beder a tlak paží na overbally – krátká výdrž, mírné otočení trupu vpravo a zpět s nádechem do ZP. Stejná rotace na druhou stranu.

Obrázek 9  
Vyrovnávací cvičení posilovací 9  
Zdroj: Jiřina Muchová

Odpočinková činnost – motivované cvičení: „Kdopak nejlépe napodobí kočičku? Jak se hrbí, protahuje jednu tlapku, druhou, obě (cvičení ve vzporu klečmo), jak spí v klubíčku, na zádech, jak si tlapky vytřepává? ...“.

Rozvíjení pohybových vlastností: tematická, motivační píseň „Malé kotě“.

c) Kondiční část: využití písně „Malé kotě“ od Maxim Turbulenc:

- „Hra na kočky“ – overbally volně v prostoru, na uvedenou píseň pohyb mezi míči, na zastavení písně vzpor klečmo – aktivací břišních svalů do mírného prohnutí páteře a zpět (motivace „kočka se hrbí, protahuje“), tento cvik několikrát opakujeme.
- Pohyb mezi míči, na zastavení písně sed zkřížený skrčmo, pokrčit vzpažmo zevnitř, overball mezi rukama nad hlavou + předávání míče z pravé do levé, obloukem dolů za zády z levé do pravé, obloukem vzhůru z pravé do levé – několikrát opakujeme.
- „Hra na kluky a děvčata“ – chůze dle rytmu písně + vyhazování a chytání overballu – žáci směřují do středu, pokládají overbally.

- Uchopením za ruce vytvoří kruh (míče jsou uprostřed), následuje pohyb po kruhu.
- Spojíme aktivity v prostoru (chůze + vyhazování a chytání overballu) s pohybem v kruhu.

Odpočinková činnost bez hudebního doprovodu: sed na overballu – kroužení pánví, vysouvání boků vpravo, vlevo + poslech zvuků, které při pohybu vznikají. Procvičování jemné motoriky „kočičí drápků“, „počítání drápků“, seznámení či opakování pojmu čísla čtyři, společné počítání.

Choreografie: nemusí proběhnout, záleží na zdatnosti žáků a čase. Nácvik můžeme zařadit do příští hodiny.

Spojení „hry na kočky“ s „hrou na kluky a děvčata“ bez hudebního doprovodu, pouze na počítání do čtyř (žáci počítají s učitelem). Nácvik choreografie s písní.

Odpočinková činnost v komunitním kruhu: žáci sedí na overballech – kroužení pánví, vysouvání.

### **CJ – Závěrečná část:**

Uvolnění, relaxace: v komunitním kruhu experimentální zpěv – sed zkřížený skrčmo, všichni žáci na pokyn nádech, s výdechem vydávají předem domluvený tón, na zrakový pokyn učitele po jednom přestávají a naopak, ticho + postupně se připojují (varianta – dechové cvičení doprovázíme pohybem paží a trupu).

- Ve dvojicích – jeden žák leh na břicho, paže podél těla, čelo opřeno o podložku, druhý žák s overballem „masíruje“ záda, končetiny (kroužením), po chvíli výměna.
- Všichni žáci leh na zádech, zavřené oči, poslech relaxační hudby.
- Ukončení cvičební jednotky, hodnocení, pochvala. „Ukončující rituál“ – spojení rukou + pozdrav AHOJ.



GROSS, Jeffrey. *Výšetření pohybového aparátu*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-720-8.

HÁLKOVÁ, Jitka a kol. *Zdravotní tělesná výchova*. I. část. Praha: ČASPV, 2008. ISBN 80-86586-15-4.

KARÁSKOVÁ, Vlasta. *Pohybové hrátky pro děti zdravé i postižené*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0588-1.

KOPECKÝ, Miroslav. *Didaktika zdravotní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4093-4.

MUCHOVÁ, Jiřina. *Zvětšená hrudní kyfóza u dětí předškolního věku*. Závěrečná práce zdravotní TV/ČASPV I. třída. Praha, 2009.

PECHOVÁ, Jaromíra. *Cvičení pro zdraví s balančními míči a dalšími pomůckami: náměty pro zdravotní pohybovou výchovu dětí od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-448-6.

SYSLOVÁ, Vlasta a kol. *Zdravotní tělesná výchova*. II. část. Praha: ČASPV, 2008. ISBN 80-86586-15-4. ■

### 4.5.3 NÁCVIK SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

— Lenka Sladká Mikulášková —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U žáků s mentálním deficitem můžeme v různé míře nacházet nedostatečně rozvinuté sociální dovednosti, neadekvátní komunikační vzorce, nevhodné sociální interakce, které jsou zdrojem problémů s přijetím handicapovaného žáka v třídním kolektivu.

Nácvik sociální komunikace a chování, respektive jednotlivých sociálních dovedností je zaměřený na řešení různých problémů ve vztahu k ostatním lidem. Obecnými tématy jsou komunikační dovednosti, chování lidí k sobě navzájem, porozumění sociálním vztahům.

Učíme žáka pochopit a správně uplatnit společenské normy, být dostatečně empatický ke svému okolí (spolužákům, učitelům), dokázat správně rozšifrovat chování lidí v různých souvislostech a přizpůsobit jim své chování, umět vhodně komunikovat. Při sestavování programu nácviku vycházíme z konkrétní potřeby žáka, event. třídy. Cílem je, aby se naučená dovednost přenesla do reálného života tak, aby došlo k lepšímu přijetí žáka společností – jak jeho spolužáky i pedagogy, tak i lidmi mimo prostředí školy. Stává se prevencí rizikového chování. Získávané sociální dovednosti pomáhají žákům rozvíjet sebedůvěru a vedou je ke spolupráci, rozvíjí se jejich emoční inteligence. Posilování sociálních dovedností a komunikace žáků přispívá druhotně také ke zlepšení jejich školních výsledků.

#### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Nácvik sociální komunikace se realizuje prostřednictvím **sociálního učení**. Budme sami pro žáky vzorem – skupinovým pravidlům se žáci lépe naučí na příkladu svého oblíbeného pedagoga. Opatření můžeme aplikovat v rámci podpůrného opatření pedagogická intervence, průběžně ve vyučovacích hodinách (řešení aktuálně vzniklých vztahových problémů), v třídnických hodinách (seznámení se společenskými normami, pravidly rozhovoru), po vyučování společnými aktivitami (návštěva výstavy, kulturní akce apod.); jednotlivě nebo ve skupinách (vlastní realizace komunikace). Základním metodickým principem při

aplikaci tohoto opatření u žáků s mentálním deficitem je poskytnutí vyšší míry vizuální podpory (názoru). Společenskou normu či správný způsob komunikace nestačí pouze vysvětlit, je třeba je i předvést nebo rozkreslit. Skupinovým pravidlům se žáci lépe naučí na příkladu svého oblíbeného učitele či spolužáka.

Nácvik provádějte v každodenních, přirozených situacích (řešení konfliktu – např. zájem o jednu hračku). Popište vhodnou formu řešení konfliktu a nechte žáky, aby tento model předvedli. Učte základům společenského chování – zdvořilostním návykům, poděkování, vykání a asertivnímu chování – zvládání agresivity a potlačení pasivity.

Hlavní zásadou je dávat žákům příkladný vzor chování, vysvětlovat a zdůvodňovat společenské normy.

Záměrně realizujte nácvik sociálních dovedností formou **her zaměřených na sociální výchovu** (vcítění se do druhých, navazování kontaktu, ochota pomoci, řešení konfliktů).

Učte posuzovat a rozumět mimice, výrazům obličeje, emocím (využívejte obrázky výrazů obličeje, svůj, spolužáků), žák napodobuje výrazy různých emocí před zrcadlem; hledá obrázek se správným výrazem, který předvádíte.

Pracujte s textem – s pohádkami, příběhy – rozebírejte situaci, kdo se jak zachoval, jaký to mělo vliv na ostatní apod. Hrajte divadlo. Pomocí vizualizace – časových obrázků – cvičte společenské chování, žák má poskládat dějové obrázky se sociální tematikou.

Další formou nácviku může být cílený nácvik prostřednictvím **výcvikových kurzů** nebo také metodou VTI (videotréningu interakcí), které v prostředí školy zajišťuje školní poradenské pracoviště (KPPP či SPC), popř. soukromý subjekt nabízející realizaci těchto intervenčních metod. Vhodná bude přítomnost pomocného lektora (např. proškolený asistent pedagoga).

#### **Postup skupinového učení sociální komunikace:**

- Zjistěte formou diskuse zkušenosti žáků s danou sociální dovedností v běžném životě (brainstorming, diskuse o vlastní zkušenosti).
- Vysvětlete a na (např. filmových) ukázkách demonstруйте sociální dovednost – žáci pozorují lidi v dané situaci. Pochopení jejího smyslu v reálném životě (scénky, hry na situace – jak to má/nemá vypadat).
- Následuje nácvik dovednosti ve skupině žáků – přehrávání sociálních situací „nanečisto“ s možností vyzkoušet si různé situace (např. jak dopadne situace, když budu reagovat našťvaně, a jak v případě, pokud využiji asertivního způsobu chování) a získat zpětnou vazbu od druhých lidí.
- Se žáky si vyzkoušejte, nacvičte, jak požádat o radu, jak navázat rozhovor s cizím člověkem, jak se bránit šikaně.
- Využívejte různých her, ke kterým si připravte pomůcky dle vlastní potřeby a fantazie. Mějte připravené obrázky, tištěné texty, fotografie, pracovní listy, které slouží k vizualizaci řešeného problému, pomáhají žákům k lepšímu pochopení.

- Jako nácvikovou metodu využívejte dril, kdy se žáci učí konkrétní reakci na situaci – větu, frázi nebo celou aktivitu (např. vstup do dveří).
- Nácvik v chráněném prostředí by měl vyústit v nácvik v terénu (s lidmi mimo kurs), zadávejte domácí úkoly, natáčejte žáky v přirozených situacích – rozbírejte videonahrávky, poskytněte pozitivní zpětnou vazbu.

Skupinovou práci s třídním kolektivem kombinujte s **individuální prací**. V rámci ní lze aplikovat metody vycházející z behaviorálního přístupu. Žáci se učí pomocí behaviorálních technik zvládat stres, výhru a prohru. V rámci nácviku slušného společenského chování se učí orientovat se v běžných sociálních situacích, rozumět jim a adekvátně na ně reagovat, např. pravidla pro pozdravy (kdo koho zdraví první), pro chování ve škole s učiteli, zásady při seznamování apod.

U žáků s těžkým zdravotním postižením se opatření aplikuje pouze na bazální úrovni – prostřednictvím nápodoby a mechanickým drilem učte zejména základní společenská pravidla – pozdravit, poděkovat, poprosit (verbálně). Pokud žák nemluví, učte využívat gesta (např. zamávat na pozdrav). Pomocí alternativního komunikačního systému učte navazovat sociální vztahy a komunikovat – sdělovat potřeby (např. využitím komunikačního deníku, který obsahuje pro žáka důležité obrázky, symboly, fotografie).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Toto opatření klade zvýšené nároky na verbální dovednosti žáka – jeho schopnost formulovat a vyjádřit myšlenku, schopnost rozhodovat se apod. Nutno počítat s tím, že u žáků s mentálním deficitem je tato schopnost ve významné míře omezená. Vedoucí nácviku by měl znát skupinu co do úrovně komunikace.

Nácvik sociální komunikace klade zvýšené nároky na motivaci žáka i třídního kolektivu pro rozvoj/změnu zažitého sociálního chování. Nutné je proto zajistit vlastní zájem žáků ke změně.



*Žák s nerovnoměrným kognitivním vývojem na 2. stupni v běžné ZŠ měl obtíže s navazováním vztahů se spolužáky. Díky tomu byl na okraji kolektivu. Pedagog při individuální práci nejdříve chlapci vysvětlil základní pravidla, jak začít s druhým člověkem konverzací (vystihnout vhodný okamžik, podívat se druhému do očí, oslovit ho jménem, zvolit téma, které by ho mohlo zajímat). Následovalo cvičení – žák měl navrhnout začátek konverzace u každé z nastíněných modelových situací (např. kamarád má narozeniny, jde k lékaři, je smutný, vyhrál závod, narodil se mu sourozenec atd.). Žák měl naučené zkoušet v reálném prostředí třídy. Jeho pokusy byly s pedagogem následně rozebírány. Následně byla zapojena celá třída – v třídnické hodině se hrály sociální hry zaměřené na komunikaci.*



BLAŽKOVÁ, Anna. *Metodika podpory sociálních dovedností aneb Jak připravít a vést kurzy sociálních dovedností pro lidi s mentálním postižením*. Praha: Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, 2011. ISBN 978-80-260-0446-2.

CRIST, James J. *Jak přežít, když nemám kamarády: jak si kamarády získat a udržet*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1186-0.

GLASSER, Judith M. a Jill Menkes KUSHNER. *Jak přežít, když nerozumím emocím: pomocník k rozvíjení empatie*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1309-3.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

PAUSEWANG, Elfriede. *150 her k utváření osobnosti: Pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-50-X.

PETILLON, Hanns. *1000 her pro školy, kroužky a volný čas: od Atomů po Život na ostrově*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-2660-095-4.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9.

ZOBAČOVÁ, Hana. *Obrázekovník pro nácvik správného chování*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-92-3. ■

## 4.5.4 LOGOPEDICKÁ PÉČE

— Petr Petráš —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U žáků s mentálním postižením dochází ve větší míře k narušení komunikační schopnosti než u žáků intaktních. Podle Lechty (2003, s. 23) je komunikační schopnost jedince narušena, „... jestliže některá jazyková rovina jeho projevů (případně i několik rovin simultánně nebo suksetivně) působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru“. Rozlišuje přitom foneticko-fonologickou, morfológico-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou komunikační rovinu jazyka.

Protože se jedná o narušenou komunikační schopnost doprovázející jiné, dominující postižení, v našem případě mentální postižení, hovoříme o symptomatických poruchách řeči.

Mezi hloubkou a typem mentálního postižení a narušenou komunikační schopností existuje přímá souvislost, čím těžší toto postižení je, tím těžší a komplikovanější je i narušení komunikační schopnosti jedince.

K poruchám řeči dochází u žáků s mentálním postižením jak po stránce obsahové, tak i formální. Nižší schopnost porozumění a jednoduchost jejich vyjadřování souvisí s omezenou slovní zásobou. Vyskytují se poruchy fonemického sluchu, v řeči se projevuje nepřesná výslovnost, časté je také nevhodné použití různých slovních spojení.

K akceleraci řečových poruch dochází u žáků při dolní hranici LMP a středního mentálního postižení. Ve větší míře se vedle MP vyskytuje například huhňavost, breptavost, brachylalie, koktavost (např. u dětí s Downovým syndromem), ale také dysartrie u jedinců s poruchou motoriky, a to i ve své nejtěžší formě jako anartrie.

U jedinců s těžším stupněm mentálního postižení se verbální schopnosti nerozvíjejí téměř vůbec.

Z těchto důvodů je nezbytné při vzdělávání žáků s mentálním postižením dbát na rozvoj jejich verbálních, ale i nonverbálních komunikačních schopností, u těžších případů s využitím prostředků alternativní a augmentativní komunikace (AAK).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

### Předmět speciálněpedagogické péče nebo forma další péče o žáka – intervence

Nutnost logopedické péče je žákům s mentálním postižením indikována a doporučována ŠPZ (zejména SPC) v rámci PO intervence, a to formou předmětu speciálněpedagogické péče nebo pedagogické intervence (nápravy), v složitějších případech mohou intervenci zabezpečovat pracovníci školského poradenského zařízení – blíže obecná část Katalogu PO.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2–3

V třetím stupni podpory se toto podpůrné opatření týká žáků s LMP, u kterých dochází k narušení komunikační schopnosti. Oproti dřívějšímu pojetí logopedie nám již nejde pouze o korekci správné výslovnosti, ale celkový rozvoj komunikačních schopností žáka s LMP, o to, aby se v rámci svých možností nejenom srozumitelně a společensky přijatelně uměl vyjádřit (měl dostatečnou slovní zásobu a uměl ji používat, tedy verbálně komunikovat), ale také aby tomu, co je mu sdělováno, rozuměl. Až potom (následně) se logoped začne zabývat korekcí správné výslovnosti.

Předmět speciálněpedagogické péče jako vyučovací předmět zařazujeme do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ze které také čerpá témata do svého vzdělávacího obsahu s přihlédnutím ke specifikům a požadavkům logopedické péče.

Předmět  
speciálněpedagogické  
péče

## Témata cvičení

Obvykle bývají zařazována cvičení a témata:

- gymnastika mluvidel,
- dechová cvičení,
- hlasová cvičení,
- rozvíjení sluchového vnímání,
- rozvíjení řečové produkce, zvukové prostředky řeči (tempo, melodie),
- rozvíjení a podpora přirozené spontaneity řečového projevu v konkrétních situacích,
- rozvíjení slovní zásoby a mluvní pohotovosti, následná úprava formální stránky řeči,
- stavba věty, tvoření vět,
- otázky a odpovědi, vyprávění podle otázek,
- vyprávění podle obrázků,
- kultura mluveného projevu, konverzační cvičení.
- zdokonalování techniky čtení,
- dramatizace,
- pohybová a rytmičná průprava,
- kultura mluveného projevu, konverzační cvičení.

Je zřejmé, že skladbu vzdělávacího obsahu ovlivňuje také složení skupiny žáků, takže je třeba, aby pedagog zajišťující výuku tohoto předmětu vycházel z podrobné znalosti potřeb svých žáků, tedy aby vycházel z doporučení příslušného SPC a důsledně uplatňoval principy dlouhodobého sledování pokroků žáka za pomoci vstupní, průběžné a výstupní diagnostiky.

Hodnotí se slovně a sleduje se především individuální pokrok žáka, neporovnává se s ostatními žáky.

Cílem není vyvození správné výslovnosti hlásek či náprava poruch řeči, to je v kompetenci odborníka – logopeda, ale rozvoj komunikačních schopností žáka. Jestliže jsou žáci v péči logopeda, bylo by také žádoucí, aby postupy výuky byly koordinovány ve spolupráci s tímto odborníkem.

Ve vyučování se uplatňují formy skupinové i individuální práce, střídají se různé aktivity,

Pedagog musí mít předem promyšlenou strukturu hodiny, dostatek pomůcek a pomocného materiálu a také musí do vyučování vhodně zařazovat relaxační chvíle a průběžně žáky motivovat.

## Struktura vyučovací hodiny

Vyučovací hodina může mít následující strukturu:

#### 1. Úvodní část:

Je vhodné, aby hodina měla nějaké nosné téma, např. „Podzim“, a k tomuto tématu byly navázány dílčí aktivity, které by se prováděly ve skupině nebo individuálně.

Skupinová práce:

Logopedická rozcvička: společná cvičení směřující k usnadnění mluvního projevu: dechová cvičení, artikulační, fonační, gymnastika mluvidel, rytmická cvičení. Z hlediska motivace je prospěšné, aby tato cvičení, zejména pokud se provádějí skupinovou formou, doprovázel zajímavý příběh, který vypráví pedagog. Motivuje jím žáky a ti se následně zapojují spontánně, přirozenou cestou do jednotlivých aktivit, které jsou pro ně atraktivnější, než kdyby jen stereotypně opakovali určitá cvičení.

Lze také využít hudební prvky, zpěv, např. písnička „Foukej, foukej větříčku“ nabízí mnoho možností, jak přirozeným způsobem propojit přípravná logopedická cvičení s pohybem, rytmikou a dramatizací.

## 2. Vlastní logopedická péče:

Skupinová a individuální práce:

Cvičení s jednotlivými žáky podle jejich individuálních potřeb (procvičování inkriminovaných hlásek ve slabikách, slovech, a to bez a s dopomocí obrázků, vytváření jednoduchých vět na dané téma, popisování dějových obrázků, procvičování konverzace apod. Každý žák má svůj individuální program, ale lze v případě podobných potíží procvičovat třeba i ve dvojicích.

Ostatní žáci mají nepřímé zaměstnání (vyplňují pracovní listy), případně pracují na společném úkolu – např. kreslí strom se zadaným počtem hrušek, skládají rozstříhané obrázky, skládají slabiky a slova pomocí kartiček apod. – důležité je, aby je činnosti zaujaly a oni nevyrušovali, když učitel pracuje individuálně se žákem.

## 3. Společná práce se žáky:

Například zdokonalování techniky čtení, rozvíjení komunikačních schopností formou vyprávění, rozhovoru, dramatizace apod.

## 4. Vyhodnocení hodiny, získání zpětné vazby:

Důležité je nejen zhodnotit výkon žáků, najít místo pro pochvalu (vždy se dá najít něco pozitivního – má to motivační účinek), ale také získání zpětné vazby o tom, jestli takto připravená a vedená hodina ze strany učitele byla efektivní (měla pro žáky přínos), nebo je nutné něco změnit, zvolit jinou cestu.

Do procesu hodnocení je dobré zapojit i žáky, stavět na tom, co se dařilo, kde bylo vidět pokrok, a vycházet z toho při plánování dalších činností (blíže v kapitole 8.2.4 Hodnocení v části A obecné části Katalogu PO).

Intervence  
pracovníkem SPC

Při hodnocení využíváme formativního, slovního hodnocení.

Logopedickou péči je možné také realizovat ve složitějších případech odborným pracovníkem SPC – logopedem. V tomto případě je zcela v kompetenci příslušného SPC.

## 4-5

V těchto stupních podpory se nacházejí žáci se středním, těžkým a hlubokým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Jak již bylo popsáno v úvodu, jejich řečové a komunikační schopnosti bývají většinou narušeny, a to jak po stránce sdělovací, tak také při vnímání obsahu sděleného. Žáci se středním mentálním postižením sice dokážou někdy opakovat i delší řečové celky, ale většinou nerozumí jejich významu. Velký je také rozdíl mezi jejich aktivní a pasivní slovní zásobou.

Žáci s těžkým mentálním postižením mají výrazné řečové nedostatky, někteří jsou sice schopni osvojit si několik slov a reagovat na zavolání, ale nikdy nedosáhnou úrovně vyšší nervové činnosti.

Jedinci s hlubokým mentálním postižením nekomunikují vůbec, vydávají pouze nesrozumitelné a neartikulované zvuky bez doprovodu mimiky.

Realizace  
logopedické  
péče

Rozvoj komunikačních dovedností žáků v základní škole speciální není vázán jen na vzdělávací oblast jazyková komunikace, i když je z ní logicky nejvíce syčen, ale prolíná celým edukačním procesem.

Cílem logopedické péče u žáka se středním mentálním postižením je využít v maximální míře jeho osobního potenciálu k rozvoji komunikačních dovedností, samozřejmě s ohledem k možnostem, které jsou dány (limitovány) jeho mentální úrovní. Pedagog se zaměřuje na rozvoj aktivní slovní zásoby žáka, na celkový rozvoj obsahové stránky řeči a na nácvik dalších dovedností, které jsou spojeny s vývojem řeči (jemná a hrubá motorika, grafomotorika) apod.

Cílem logopedické péče u žáků s těžkým a hlubokým stupněm mentálního postižení je dosáhnout určitého, byť omezeného stupně komunikace pomocí nácviku základních neverbálních technik a metod a postupů alternativní a augmentativní komunikace.

### **Rozvoj komunikačních schopností a dovedností u žáků se středním mentálním postižením**

Pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností u žáků se středním mentálním postižením je určena vzdělávací oblast Jazyková komunikace. Realizována je prostřednictvím vzdělávacích oborů Čtení, Psaní a Řečová výchova, přičemž posledně jmenovaný vzdělávací obor Řečová výchova má největší přínos.

Učivo se zaměřuje na rozvoj čtení, psaní, vyjadřovacích schopností, citového a smyslového vnímání.

Posílit tento předmět lze PSPP, případně intervencí ze strany odborného pracovníka – logopeda.

Učivo předmětu Řečová výchova lze využít při strukturování PSPP a při vlastní práci se žákem se středním mentálním postižením. Struktura hodiny je obdobná jako ve 3. stupni PO:

- přípravná cvičení: dechová, fonační a artikulační,
- rozvoj fonemického sluchu,
- nácvik výslovnosti a intonace,
- rytmičtění slov,
- rozvoj řeči,
- nácvik AAK,
- popis obrázků,
- přednes básničky,
- vyprávění příběhu,
- poslech a reprodukce textu,
- dramatizace určité situace.

### **Rozvoj komunikačních schopností a dovedností u žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami**

Pro nalezení a rozvoj vhodné formy komunikace je pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami určena zejména vzdělávací oblast Člověk a komunikace. Vychází se především z různých forem AAK. Realizuje se ve vzdělávacích oborech Řečová výchova a Rozumová výchova.

Posílit tento předmět lze opět PSPP, případně intervencí ze strany odborného pracovníka – logopeda.

Vzdělávací obor Řečová výchova podporuje u žáků rozvoj slovní zásoby, řečových a komunikačních dovedností, vnímání a chápání jazykových sdělení a užívání metod AAK.

Učivo se zaměřuje na:

- dechová cvičení, fonační a fonetická cvičení,
- motoriku mluvidel,
- napodobování slyšeného,
- užívání metod AAK,
- tvorbu a rozvoj slovní zásoby pomocí obrázků a předmětů,
- používání počítačových programů zaměřených na rozvoj komunikačních dovedností.

Z Rozumové výchovy, která se zaměřuje na rozvoj poznávacích schopností, grafických schopností, paměti a logického myšlení, mohou pedagogové PSPP využívat a rozšiřovat témata:

- nácvik sebeobsluhy,
- osvojení si stravovacích a hygienických návyků,
- získání znalostí týkajících se vlastní osoby a rodiny,
- porozumění vztahům ve škole,
- rozvoj názorného myšlení,
- tvoření asociací,
- nácvik orientace v čase a prostoru,
- hry rozvíjející psychomotorické schopnosti, uvolňovací cviky horních končetin,
- nácvik psaní hůlkovým písmem,
- globální metoda čtení,
- sociální čtení,
- sociální počty.

### **Alternativní a augmentativní komunikace**

Při rozvoji či budování komunikační schopnosti u jedinců s těžkými poruchami vyjadřovacích schopností se využívá systémů alternativní a augmentativní komunikace. Alternativní komunikační systémy jsou ty, které nahrazují běžnou mluvenou řeč, augmentativní komunikační systémy podporují a rozvíjejí již existující komunikační dovednosti jedince, které jsou však omezené.

Podle Valenty (2014) lze techniky AAK dělit do tří skupin:

- techniky s pomůckami,
- techniky bez pomůcek,
- techniky s pomůckami zprostředkujícími použití dalších nástrojů.

Při výběru vhodných metod AAK pro žáky s mentálním postižením musíme vždy přihlížet k jejich individuálním schopnostem, např. zda jsou schopni rozpoznat symbol, porozumět jeho názvu a umět jej při komunikaci aplikovat. Bez těchto schopností nemůžeme techniku, která na nich staví, použít.

Mezi pomůcky, které se využívají při AAK u žáků s mentálním postižením, řadíme:

- reálné předměty,
- fotografie (reálných předmětů, obličejů rodičů, nejbližších rodinných příbuzných, ale i kamarádů),
- obrázky (jednotlivostí, ale i tematicky zaměřené a dějové obrázky),
- symboly (vizuální znak),

- piktogramy (symboly, které mají obvykle podobu bílého obrázku s černým pořadím; při výběrů obrázků se postupuje podle individuálních potřeb žáka),
- komunikační tabulky (mohou obsahovat symboly, číslice, písmena, slova, ale i věty, opět je sestavujeme dle individuálních potřeb žáka),
- VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém (systém založený na výměně obrázků za požadovanou činnost nebo věc – využitelný u žáků s poruchami autistického spektra, ale i u žáků s těžším mentálním postižením),
- tablety, iPady, notebooky, počítače apod.

Jednoduché znakové systémy:

Jednoduché  
znakové  
systémy

- Znak do řeči (za pomoci manuálních znaků doprovázíme, zviditelňujeme mluvenou řeč – znakujeme zvláště ta slova, která mají klíčový význam pro pochopení významu věty, nebo ta slova, která se obtížně vyjadřují orální řečí),
- Makaton (mezinárodní komunikační systém, využívá grafické a manuální znak, které vycházejí ze znakové řeči neslyšících, grafické znaky mají podobu jednoduchých černobílých kreseb).

Vždy záleží na individuálních schopnostech žáka s mentálním postižením. Některé metody AAK nejsou u těchto žáků použitelné, protože jsou příliš složité. Vždy je dobré začínat s metodami jednoduššími a postupně zkoušet metody náročnější. Žák sám si tak volí metodu, která je pro něj přínosná. Šarounová (2017) uvádí, že mezi vhodné metody patří:

Poznámka  
k realizaci AAK

- používání nejjednodušších manuálních znaků,
- nácvik výběru ze dvou konkrétních věcí,
- nácvik jednoduché žádosti o konkrétní věc a
- využití pomůcek s hlasovým výstupem, takzvaných komunikátorů.

U některých jedinců však použití těchto jednoduchých technik nemusí vést k posunu v jejich komunikačních schopnostech a dovednostech. Potom je na místě stimulovat je jiným způsobem, například metodou již zmíněné bazální stimulace.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při realizaci logopedické péče se žáky s MP je nezbytné dodržovat nejen základní pedagogické zásady a principy (a to zejména cílevědomost, názornost, přiměřenost, posloupnost, soustavnost, individuální přístup a zpětnou vazbu), ale také pravidla komunikace se žákem s MP (motivace k verbálnímu projevu, krátké věty, nepoužívat cizí a komplikované výrazy, ověřit si, zda otázce rozuměl) a v neposlední řadě i základní logopedické zásady (krátkodobé cvičení, sluchová kontrola, minimální akce, vyhýbání se neznámým a nesnadným slovům, trvalé posilování sebedůvěry dítěte).

Asi největší problém je, když se práce dlouhodobě nedaří, v tom případě je lepší přestat, věnovat se jiným cílům a tématům a po čase se zase k úkolu vrátit. Aby péče byla úspěšná, musí žák zažít pocit úspěchu, jinak ztrácí motivaci k dalším činnostem.



Vhodnou formou pro cílené budování sociálních vztahů, udržování rituálů ve třídě a rozvoj komunikačních schopností pro žáky s PAS, DMO a MR je „ranní kruh“. Délka je individuální podle složení dětí ve třídě. Pro názornost uvádíme možné náměty:

Ranní kruh začíná pozdravem:

„Ahoj, ahoj, tak už jsme se sešli, ahoj, ahoj, tak už jsme všichni tu. Taky... (jméno žáka) už je tu...“ Každého žáka můžeme pozdravit loutkou (např. kašpárka) a počkáme si na jeho reakci.

Pokračujeme třeba strukturovaným učením:

„Jaký máme dnes den?“ (někdo řekne, někdo přečte globální metodou z leporela, někdo řekne znakem do řeči, vše podle schopností žáků).

„Jaký máme měsíc? Roční období? Kdo je dnes ve škole a kdo chybí?“ Můžeme používat piktogramy, fotografie, leporela, sociální i globální čtení.

Dále je dobré se trochu procvičit, např. básničkou o těle:

„Pojďte, děti, na rozcvičku, sáhneme si na hlavičku, zatukáme na čelíčko, sáhneme si na tělíčko, pohladíme ručičky, protáhneme nožičky.“ (Báseň je vhodná na ranní rozcvičku, žáci se seznamují se svým tělem a zároveň se v rámci možností protáhnou.)

Ranní kruh také posiluje nově získané znalosti a dovednosti.

K básničce můžeme přidat i píseň:

„Hlava, ramena, kolena, palce...“, píseň se postupně zrychluje a žáci ukazují na sobě.

Téma:

Jarní kytky... Učitel má obrázky jarních kytetek a povídá: „Mám já velkou zahradu, znám v ní každý kout, pojď si ke mně, Jiříku (jméno žáka), něco utrhnout...“ a nabídne ve vějíři kartičky s obrázky. Vybraný žák reaguje, vytáhne si jeden obrázek a řekne název kytky nebo najde adekvátní piktogram (jakýmkoliv způsobem odpoví).

Ranní kruh končíme opět společnou písničkou:

„Dneska už jsme skončili, dobře jsme se bavili... Mirek (jméno žáka) je náš kamarád, kašpárek ho má taky rád.“

Učitel takto obejde všechny žáky s loutkou kašpárka a s každým se rozloučí. Žák reaguje pohledem, kontaktem, očním kontaktem, verbálně...

Během ranního kruhu si povídáme, sdělujeme si zážitky i to, co nás trápí, zpíváme, rytmizujeme, říkáme básničky s pohybem, používáme piktogramy, lepo-rela, sociální i globální čtení, motivujeme žáky k tématu, o kterém se budeme učit.



LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠTĚPÁN, Josef a Petr PETRÁŠ. *Logopedie v praxi: metodická příručka*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-61-2.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. ■

## 4.5.5 ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

— Ivana Klenová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření spočívá ve snaze zlepšit vyjadřovací schopnosti, komunikační dovednosti, porozumění řeči a rozšířit slovní zásobu žáka. Při komunikaci se žákem respektujeme zejména jeho věk, pohlaví, typ a stupeň narušené komunikační schopnosti, aktuální úroveň komunikačních schopností, přidružené komplikace (např. poruchy hybnosti, závažnější senzorické postižení) a osobnostní vyladění žáka (popř. jeho doprovodu). Žáci, kteří vyrůstají v prostředí s nedostatkem řečových podnětů, mají zpomalený vývoj řeči, nedostatečnou slovní zásobu a chudé vyjadřovací schopnosti. Nedostatečná slovní zásoba, neznalost odborných pojmů z jednotlivých vzdělávacích oborů, oslabený jazykový cit a další obtíže limitují žáky v porozumění základním výukovým situacím. Současně jim znemožňují adekvátní vyjádření potřeb, ale také projevení možných znalostí a dovedností,

zpomalují jejich tempo práce, vyčleňují je z kolektivu spolužáků, s nimiž obtížně komunikují. Měli bychom vědět, z jakého rodinného prostředí žák pochází a zda dochází na logopedickou intervenci k logopedovi či jinému odborníkovi v souvislosti s problémy s řečí. Obecně lze konstatovat, že pro optimální vývoj řeči je důležité, abychom žákovi poskytovali přiměřený dostatek řečových podnětů, správný řečový vzor.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Rozvoj slovní zásoby a jazykových kompetencí realizujeme jak v průběhu vyučování, tak i v různých zájmových kroužcích, v předmětu speciálněpedagogické péče, pedagogické intervenci, rodinném prostředí. Aby podpůrné opatření bylo efektivní, je nezbytně nutná spolupráce všech zúčastněných (pedagoga, logopeda, speciálního pedagoga, rodičů). Obecným pravidlem při komunikaci se žákem je přiměřenost užívaných výrazových prostředků vzhledem jeho věku, a to nejen věku chronologickému, ale zejména vývojové úrovni, na které se žák nachází. Je vhodné přizpůsobit slovník věku a úrovni žáka. Při každodenním učení ve škole sledujeme, zda žák zná, rozumí a aktivně používá základní terminologii příslušného vyučovacího předmětu. Současně sledujeme, zda využívá běžné laické pojmy, jež jsou nezbytné pro práci ve výuce (např. pojmy jako přiřadit, sloučit, oddělit, skupina, část, celek, rovný, krátký, delší než, větší než, menší než atd.). Vedeme žáka důsledně k užívání pojmů nezbytných ve výuce, stejně tak k hovoru v celých větách, pokud je to v jeho možnostech. Musíme mu vytvořit prostor pro vyjádření, poskytujeme mu dostatek času, aby mohl verbální schopnosti trénovat a využívat v průběhu výuky.

Krátký příklad konkrétních podnětů k rozvoji řeči:

Krátký  
příklad  
konkrétních  
podnětů  
k rozvoji řeči

- rozvoj slovní zásoby – pojmenování, popis věcí, hraček, obrázků v knížce; velmi vhodné jsou různé dějové či tematické obrázky;
- rozvoj vyjadřovacích schopností – tvorba vět, otázek podle obrázků, vyprávění příběhů, pohádek, odpovědi na otázky celou větou (správná gramatická vazba), říkanky, písničky, rytmicizace atd.

Jak dále rozšiřovat slovní zásobu?

Kromě známých her, jako jsou Slovní fotbal nebo Napiš co nejvíc slov, která končí na „k“, nebo Vymysli co nejvíce slov, která mají šest písmen, a další podobné variace, existují některé velmi nápadité a zábavné hry (např. Morgensternova hra). Na trhu je spousta knih, výukových programů zaměřených na rozvoj řeči (příklady vhodných pomůcek a publikací viz níže v uvedené literatuře).

S rozvojem řeči souvisí i rozvoj hrubé, jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, oromotoriky.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Pedagog se věnuje žákovi individuálně při práci, která vyžaduje osvojení pojmů nebo přesné vyjadřování; poskytuje žákovi více času pro vyjádření myšlenek, na odpovědi na dotazy, vysvětlení či zdůvodnění učiva apod.; sleduje, s jakými termíny, obraty apod.

má žák obtíže. Jestliže žák opakovaně selhává v uvědomění si důležitých pojmů či frází, společně s pedagogem si zavede „slovníček“ a veškeré důležité obraty si do něj zapisuje. Výbavnost pojmů a obrátů lze podpořit obrazovým materiálem. Pedagog následně vede žáka k aktivnímu užívání „slovníčku“, tj. kdykoli je nutné, aby příslušné slovo nebo slovní spojení použil, ale žák si ho nedokáže vybavit, je vyzván, aby ve „slovníčku“ sám obrat našel, přečetl a následně adekvátně použil v nastalé učební situaci.

## 2-3

Opora o obrazový materiál při popisech věcí, dějů, reprodukci čteného, tvorba vět, otázky se správnou gramatickou vazbou s oporou o obrazový materiál, zopakování promluvy žáka, případně její přeformulování do správné gramatické vazby, zpomalení tempa řeči. Je zapotřebí respektovat jazykovou úroveň žáka, pedagog volí jednoduché, stručné a jednoznačné pokyny, otázky, napomáhá žákovi formulovat otázky – odpovědi, komentuje probíhající aktivity; rozšiřování aktivní a pasivní slovní zásoby s oporou o obrazový materiál, reálie; podpora školního logopeda (popř. klinického), logopedické asistentky.

Pokud je příslušný odborník proškolen, lze využít program Konceptuálního učení podle M. Nybarga nebo Instrumentální obohacování podle R. Feuersteina (FIE Basic).

Důležité pojmy, jež si žák nedokáže osvojit, jsou společně s ním analyzovány a systematicky zvnitřňovány:

- společně se žákem vymyslíme obraty a fráze, v nichž je pojem užíván (např. pojem skupina – skupina kamarádů; rozdělení do skupin ve třídě; soutěžení po skupinách; skupiny prvků v matematice; skupinky stromů v lese...);
- odlišíme pojem od jiných pojmů, které se v podobných situacích používají (např. rozdíl mezi skupinou a jednotkou; rozdíl mezi skupinou a celkem – opět aplikujeme na příkladech žákovi známých frází);
- trénujeme zobecnění pojmů ve všech situacích, v nichž ho lze použít, tj. nejen při školní práci, ale také v každodenním hovoru (v případě skupin si postupně uvědomujeme, že za skupinu lze označit nejen živé tvory, ale lze hovořit také o skupinách předmětů či jevů – kdykoli více jednotek patří k sobě – skupina aut, skupina hracích kamenů, skupina čísel, skupina domů apod.).

Žákovi jsou zadávány domácí úkoly, které spočívají ve vyprávění příběhů, pohádek, popisu obrázků, obrazců či jiných vizuálních podnětů, popisu činností apod.

4

Zahrnuje také podporu z 3. stupně. Nutná podpora školního logopeda působícího ve škole. Opора o obrazový materiál, v případě potřeby zavedení znaku do řeči či komunikačního deníku.

5

Využití alternativní, augmentativní komunikace u žáků, kteří nemluví.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při rozvoji jazykových kompetencí je nezbytně nutná spolupráce žáka a rodiny. Pedagog musí promýšlet přípravu na vyučování, náplň předmětů speciálněpedagogické péče, což klade zvýšené nároky na čas. Pokud je žák v péči logopeda, měl by respektovat jeho doporučení. Je zapotřebí, aby pedagog preferoval formy výuky, které aktivizují žáky a vytvářejí prostor pro verbální komunikaci.



*Chlapec v 1. ročníku ZŠ, společné vzdělávání dle IVP, dg. lehké mentální postižení, těžká symptomatická vada řeči, porucha pozornosti a aktivity. Je mu obtížně rozumět, nemá naplněny obsahy mnoha běžných pojmů. V péči klinického logopeda, v předškolním zařízení probíhal nácvik jazykových kompetencí, ale bez většího efektu, rodina nespolupracovala, na doporučení pedagogů doma s chlapcem necvičila. Po nástupu do školy chlapec reaguje pouze na jednoduché pokyny, složitějším nerozumí, asistent pedagoga podporuje výuku obrazovým materiálem, komentuje veškeré aktivity, opakuje správně výpovědi chlapce. Ve škole se podařilo zajistit logopedickou péči formou předmětu speciálněpedagogické péče, školní logoped navázal spolupráci s klinickým logopedem i asistentem pedagoga. Instrumentální obohacování podle R. Feuersteina – FIE Basic zákonní zástupci odmítli, upřednostnili biofeedback.*



FEUERSTEIN, Reuven, Louis H. FALIK, Refael S. FEUERSTEIN a Krisztina BOHÁCS. *Myslet nahlas – mluvit nahlas: přístup k rozvoji řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1168-6.

KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6. ■

## 4.5.6 NÁCVIK ORIENTACE V PROSTORU

— Lenka Krejčová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Orientace v prostoru je nezbytná pro každodenní život při pohybu v otevřených i uzavřených prostorech, ale promítá se také do uvědomění si pravé a levé strany, do orientace na stránce při čtení a psaní i při osvojování řady znalostí a dovedností, v nichž figurují údaje jako „nahore, dole, vlevo, vpravo, vpředu, vzadu“ apod. (tj. při nácviku psaní, v geometrii, při orientaci na mapě ve výuce vlastivědy i zeměpisu atd.). Žák s přiměřenou orientací v ploše se dokáže orientovat na svém těle (takže v tělocviku rozumí instrukcím souvisejícím s pohybem), v ploše (rozumí instrukcím, jak má psát písmena a čísla, když se je učí), v prostoru (ví, jak trefit do třídy i jiných částí školní budovy), v textu (chápe pohyb zleva doprava, shora dolů při čtení a psaní), zvládá matematické operace, resp. geometrii (nicméně i představa číselné řady souvisí mnohdy s pohybem, při němž se zvyšují číselné hodnoty, s nimiž žáci pracují) a v neposlední řadě si umí tvořit plány práce, které s prostorem souvisejí (např. odkud kam se bude pohybovat na stránce při řešení úlohy, kam půjde nejdříve a kam později při splnění školních povinností).

Naopak obtíže v orientaci v prostoru můžeme vysledovat z následujících projevů chování (a současně žák nezvládá vše výše popsané):

- Žák má potíže v orientaci ve škole a nejbližším okolí.
- Žák má obtíže s určením místa v 2D i 3D prostoru.
- Žák špatně identifikuje pojmy „nahore, dole, vlevo, vpravo, vpředu, vzadu, u, mezi, nad, pod, vedle“ apod.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Při všech příležitostech v průběhu výuky i při individuální interakci se žákem, který čelí obtížím s orientací v prostoru, trénujeme uvědomění pozic a adekvátní užívání pojmů, které s orientací v prostoru souvisejí (mj. vpředu, vzadu, vpravo, vlevo, nahore, dole, uprostřed, mezi, u, za, k). Při nácviku je žádoucí si uvědomit, jak široký (neomezený) je prostor v určitém směru (např. nalevo není pouze to, co je bezprostředně vedle žáka, ale také veškeré další předměty či osoby, které jsou nalevo od jedince, obdobně si uvědomujeme, co vše může být nad námi, pod námi, před námi, za námi).

Uvědomění  
pozic

Při pohybu v prostoru žákům pomáháme s orientací tak, že je upozorňujeme na významné prvky v okolí, kterých si mají všimnout, aby si místo či trasu snadno zapamatovali. Říkáme společně s nimi, zda jdeme vlevo, vpravo, co míváme, co na trase stojí za pozornost, aby si uvědomili, kudy procházejí. Obdobně při orientaci na stránce v sešitech nebo učebnicích užíváme cíleně pojmy, které s pohybem po stránce nebo zápisem textu souvisejí. Můžeme využít i výrazné puntíky nebo razítka, které umístíme na stránku a jejich prostřednictvím místo určujeme. Dáváme ale pozor, zda tyto znaky, které jsou v textu navíc, žáky příliš nerozptylují.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2

Učitel žáka verbálně podněcuje k užívání adekvátních pojmů a pomáhá mu s orientací v prostoru při všech standardních školních situacích (pohyb v budově školy, pohyb po stránce apod.). Současně žádá, aby žák sám s pojmy pracoval, opakoval je po učiteli, užíval je vždy, když je na ně tázán.

Jestliže se s celou třídou pohybujeme v prostoru školy nebo kdekoli jinde, pomáháme žákům zaměřovat pozornost na orientační body, pojmenováváme, kolem čeho jdeme, kudy vede trasa, co je na ní důležité. Konkrétní místo definujeme více než jedním důležitým orientačním bodem, ať si žáci fixují, kde přesně se nacházejí, co kolem sebe v daném okamžiku vidí.

Ve třídě trénujeme orientaci v prostoru formou různých her, např. „Přihodí, hoří!“, kdy popíšeme, co mají žáci hledat, a věnujeme se primárně předmětům umístěným v prostoru nebo na stránce v knize. Obdobně mohou žáci určovat, co máme na mysli, když předmět popisujeme za užití pojmů určujících umístění (předmět je nalevo od... / nahoře / dole apod.).

3

Aplikujeme stále podpůrná opatření ze stupně 2.

Dále pak individuální systematická práce se žákem a trénování orientace v prostoru za využití pracovních listů v průběhu pedagogické intervence nebo předmětu speciálněpedagogické péče.

Pokud má učitel nebo školní poradenský pracovník adekvátní výcvik, realizujeme některé z částí programu Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE – orientace v prostoru I) nebo trénink Deficitů dílčích funkcí podle B. Sindelar (toto především u žáků v prvních ročnících ZŠ). Dále lze využívat různorodé pracovní listy.

Je-li ve třídě přítomen asistent pedagoga, pomáhá žákovi s orientací na stránce v učebnicích a sešitech. Lze domluvit systém symbolů, které vyjadřují umístění vlevo, vpravo, nahoře, dole, které asistent zakresluje na každou stránku, dokud to žák potřebuje a je to relevantní pro práci ve výuce (pro tyto účely lze také použít barevné nalepovací lístky typu post-it). Pokud symboly žákovi nepomáhají, asistent žákovi ukazuje umístění na stránce, kdykoli je to potřeba pro splnění úkolu.

4

Pokračují opatření ze stupně 3.

V předmětu speciálněpedagogické péče probíhá nácvik orientace v prostoru za užití pracovních listů Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar, případně terapie FIE Basic 1 – orientace v prostoru, resp. FIE I – orientace v prostoru I.

Při orientaci po budově školy doprovází žáka asistent pedagoga, aby se podařilo trefit do místa určení.

5

Navazuje na stupeň 4. Při redukci obsahu a výstupů vzdělávání do výuky zakomponujeme znalost základních pojmů nutných pro orientaci v prostoru (viz výše). Žák toto procvičuje s asistentem pedagoga v době, kdy ostatní žáci trénují komplexnější úlohy, jež byly z obsahu učiva eliminovány. Lze využít pracovní listy a metodické materiály uvedené v literatuře.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Důsledně dbáme na to, aby žák sám verbalizoval prostorové vztahy, tj. pojmenovával i ukazoval umístění a prostor, kdykoli o tématu hovoříme nebo je tázán. Nestačí, že jen ukazuje či naznačuje.
- Je nutné zvnitřnit veškeré podněty, které orientaci v prostoru pomáhají fixovat.
- Záměrné upozorňování na body v prostoru.
- Užívání základní terminologie.
- Využíváme-li pracovní listy, dbáme na to, aby žák pouze mechanicky nevyplňoval jednotlivé stránky.
- Necháme žáka pojmenovávat určené stran.
- Verbalizujeme předložky vyjadřující umístění v prostoru.
- Prověřujeme rozhovorem, že žák chápe, co činí.
- Vždy si ověřujeme, že žák nepracuje metodou pokusu a omylu.



BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Prostorová orientace*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2004. ■

### 4.5.7 VÝUKA PROSTŘEDNICTVÍM AUGMENTATIVNÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE (AAK)

— Jiřina Muchová —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Podporující augmentativní a alternativní komunikací (AAK) umožňujeme žákovi, kterému v důsledku postižení bylo omezeno nebo zcela znemožněno aktivní dorozumívání, reagovat na podněty, vyjadřovat potřeby i pocity a komunikovat s okolím. Výrazným způsobem napomáhá žáka vyvádět ze sociální izolace (pasivního příjemce komunikace mění v aktivního), snižuje frustrace vzniklé z nepochopení, rozvíjí u něj porozumění řeči a slovní zásobu, učí ho novým znalostem a dovednostem, zvyšuje schopnost spolupráce a koncentraci pozornosti. AAK tedy pozitivně ovlivňuje rozvoj osobnosti.

V AAK k nejpoužívanějším prostředkům patří mimoslovní vyjadřování (pohled, mimika, gestikulace, Znak do řeči), piktogramy (zjednodušená zobrazení předmětů, činností a vlastností), které si pedagog může vytvořit sám přes počítačové programy (např. Grid-Player, Altík, Boardmaker, SymWriter), VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém), technické pomůcky s hlasovým výstupem aj. U žáků s mentálním postižením aplikujeme takový způsob komunikace, který je pro ně co nejefektivnější, jednoduchý a srozumitelný.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Výuku prostřednictvím AAK zahájíme co nejdříve (nejlépe v předškolním věku), hlavně u dětí, u nichž můžeme očekávat problémy s vývojem řeči (např. symptomatika vývojové dysfázie, těžší mentální postižení). Výběr metod AAK závisí na mnoha aspektech, nejen na úrovni kognitivních, komunikačních, motorických a senzorických schopností žáka, ale i na úrovni sociálního prostředí. Při volbě vhodného AAK vycházíme ze speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky, doporučení odborného pracoviště a z reálných schopností žáka. Po důkladné analýze volíme ve spolupráci se školským poradenským zařízením a logopedem vhodné postupy, prostředky, pomůcky k dorozumívání, zpracováváme program podpory. Při výběru respektujeme individuální potřeby žáka i možnosti vzdělávací instituce a rodiny. Dbáme na týmovou spolupráci (žák – pedagog – školní speciální pedagog – logoped / speciální pedagog SPC – zákonný zástupce).

Při nácviku zajistíme klidné prostředí, respektujeme rozmanitou symptomatiku mentálního postižení, klademe si reálné cíle = skutečný odhad schopností žáka. Postupujeme po krocích od nejjednoduššího po složitější, žákovi ponecháme dostatek času na zpracování informací, vhodným způsobem ho motivujeme, dle potřeby mu pomáháme (asistence, verbální i neverbální signál). Získané dovednosti procvičujeme, postupy obměňujeme. Každou intervenci zahájíme opakováním již zvládnuté činnosti. Snažíme se, aby žák metodu užíval v běžných denních situacích.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2

#### **Žák s oslabením kognitivního výkonu a sníženou schopností komunikace**

U žáka s oslabením kognitivního výkonu a sníženou schopností komunikace se podpůrné opatření spíše neaplikuje, ale může se objevit žák, který byl v předškolním věku v evidenci SPC pro MP pro podezření na MP, PAS či vývojovou dysfázii. Před nástupem do základní školy mohou být jeho rozumové předpoklady posouzeny jako hraniční pro zvládnutí vzdělávacího programu. V tomto případě je optimální žáka předat do péče SPC pro vady řeči. Lze ho také ponechat v evidenci SPC pro žáky s mentálním postižením, doporučit vzdělávání dle IVP a poskytnout mu adekvátní podporu, např. ve výuce využívat upravené (zjednodušené) pracovní listy, poskytovat záznaky výkladu, v kontaktu se žákem hovořit v kratších větách, v českém jazyce tolerovat nedostatky v písemném a čtenářském projevu.

## 3

**Žák s lehkým mentálním postižením a omezenou schopností komunikace**

U žáka s lehkým mentálním postižením a sníženou schopností komunikace se osvědčuje docházka do třídy, školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění. Pokud se však zákonný zástupce rozhodne pro ZŠ běžného typu, je vhodné tento způsob vzdělávání podpořit a žákovi zabezpečit co největší míru podpory. Nutné bude zajištění péče speciálního pedagoga a logopeda SPC, školního speciálního pedagoga, asistenta pedagoga ve výuce. Nezbytná bude úprava obsahu vzdělávání i výstupů a zpracování IVP.

Vzhledem k nízké úrovni komunikačních schopností se osvědčuje mírná redukce učiva, zjednodušování úkolů a přizpůsobování aktuálním znalostem a dovednostem žáka – především ve čtení, psaní a naukových předmětech.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu podporujeme všechny žákovy komunikační dovednosti i rozvoj mluvené řeči. V kontaktu myslíme na zpomalení tempa řeči, mluvíme v krátkých větách, instrukce volíme co nejjednodušší a hlavně pro stejné situace užíváme vždy stejná slova. V případě, že žák pro označení nějaké věci či situace vytvoří vlastní pojem, zařadíme ho do svého slovníku.

Tolerujeme nedostatky v expresivní řeči, na špatnou výslovnost neupozorňujeme, podporujeme jeho „mluvní apetit“ a rozvoj aktivní slovní zásoby. Ve verbálním projevu mu pomáháme s vyjádřením myšlenek, k podpoře tvorby vět a rozvoji slovní zásoby využíváme „vizualizovaný řádek či text“ zpracovaným některým PC programem, např. SymWriter, Boardmaker.

V hodinách zohledňujeme výkonnostní výkyvy žáka, pomalejší tempo, oceňujeme snahu, zadáváme kratší práce, včetně domácích.

**První stupeň ZŠ**

Na prvním stupni pomáháme žákovi s uspořádáním jeho věcí na lavici, prodloužíme období nácviku čtení a psaní. Je-li potřeba, píšeme na větší formát a do větších linek. Pracujeme s globální metodou čtení, žákovi postupně tvoříme čítanku (využití PC programů), která neslouží pouze ke čtení, ale umožňuje také komunikaci s okolím. Respektujeme čtenářské dovednosti žáka.

Pro zvýšení motivace a koncentrace pozornosti můžeme uplatňovat prvky strukturované výuky – na lavici vizualizovat strukturu činností a úkolů (viz kapitola 4.2.3 Strukturalizace výuky). Můžeme strukturovat rozvrh dne ve škole i vytvořit přehled činností v průběhu celého dne (viz kapitola 4.7 Uzpůsobení forem komunikace).

## Druhý stupeň ZŠ

Na druhém stupni v předmětech, kde je to nezbytně nutné, tvoříme individualizované pracovní listy, umožňujeme žákovi pracovat s různými přehledy (pro funkčnost je vhodné, když si žák přehled učiva vytvoří sám pod dohledem). Při výkladu poskytujeme žákovi psané poznámky nebo prezentaci – může sledovat výklad a zapisovat některé údaje (na pobídnutí). Učíme žáka orientaci ve zjednodušeném textu, podněcujeme ho k podtrhávání důležitých údajů, využíváme různé čtenářské strategie.

Zadávané úkoly opakovaně vysvětlujeme, kontrolujeme pochopení instrukce, v plnění ho průběžně povzbuzujeme. Zvýšené únavě žáka předcházíme střídáním aktivit, zadáváním kratších prací, zařazováním relaxačních chvil, kde můžeme používat iPad, tablet.

Zvolíme vhodný způsob ověřování znalostí – pro zkoušení zpracováváme odlišné materiály než ty, které předkládáme třídě.

Se způsobem komunikace seznámíme ostatní žáky ve třídě, dle potřeby provedeme instruktáž. Pro posílení socializace žáka využíváme skupinovou práci.

4–5

Žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením se závažně narušenou komunikační schopností se vzdělávají převážně ve třídách, školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění (viz kapitola 4.7 Uzpůsobení forem komunikace).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Při nastavování podpůrného opatření si musíme dát pozor na řádné posouzení aktuálních schopností a dovedností žáka a na vhodné zvolení AAK (žáka nesmíme nadhodnotit ani podhodnotit) a motivace (především při výskytu problémového chování). Musíme vycházet z diagnostiky ŠPZ i vlastní pedagogické diagnostiky. Zde může být problém v nedostatečných zkušenostech pedagoga. Počítat musíme s časovou i finanční náročností při tvorbě podpůrných komunikačních systémů (především vyšší pořizovací cena PC programů), s personálním zabezpečením, úpravami prostředí i případnými komplikacemi v organizaci výuky. Úspěšnou aplikaci AAK může ztěžovat snížená schopnost učitele v užívání moderních počítačových technologií (práce s iPadem, tabletem, PC programy), vážnou spolupráce zúčastněných (žák, pedagogové, rodina) či neuplatňování jednotného přístupu.



*Dívka od čtyř let v evidenci SPC pro nerovnoměrný vývoj a výrazné opoždění v oblasti aktivní řeči (úroveň do 24. měsíce). Realizováno společné vzdělávání v MŠ, zřízena funkce asistenta pedagoga, rozvoj řeči podporován obrázkovým systémem. Pro jednotný přístup zaveden „slovníček“ – seznam slov, která dívka aktivně používala a kterým rozuměla. Díky výborné spolupráci s rodinou, intenzivní podpoře v MŠ a SPC byla během roku u dívky výrazně rozšířena aktivní*

slovní zásoba (tvořeny až čtyřslovné kombinace). Realizován odklad školní docházky. Před nástupem do ZŠ běžného typu diagnostikováno lehké mentální postižení, doporučeno vzdělávání dle ŠVP – RVP ZV – minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, zřízení funkce asistenta pedagoga, zpracování IVP a podpora školního speciálního pedagoga. I přes individuální přístup, doučování žákyně, redukci a modifikaci učiva ve škole selhává, doporučen je přestup do školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění.



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6. ■

## 4.6 PEDAGOGICKÁ INTERVENCE

— Ivana Klenová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit vzdělávání žáka, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku. Současně je možné využít pedagogickou intervenci pro práci se třídou nebo skupinou žáků.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pedagogická intervence je doporučována od 2. stupně podpory. U žáka s mentálním postižením je doporučována zejména v těch případech, kdy v některé dovednosti selhává (např. ve čtení, psaní, počítání, sebeobsluze, sociálních dovednostech apod.). Žáci s mentálním postižením potřebují více času na osvojení si určité dovednosti, časté procvičování, opakování. Ve vyučovacích hodinách na to není dostatek času, tak je využívána pedagogická intervence. U žáků s mentálním postižením je vhodné pedagogickou intervenci rozdělit na kratší časové úseky, jen musí být dodržena doporučená časová dotace týdně. U některých žáků selhává domácí příprava, zejména u žáků z rodin z nízkého sociokulturního prostředí, a tak pedagogická intervence může suplovat přípravu do školy. V tomto případě může být poskytována i ve školském zařízení (družina, školní klub). U žáků s problémovým chováním, kteří se hůře začleňují do kolektivu, může být jedna hodina pedagogické intervence využita na práci se třídou.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

V praxi často narážíme na to, že pedagogická intervence je zařazována před nebo po vyučování, což u žáků s mentálním postižením není příliš vhodné (únava, nepozornost, přetížení). Dalším úskalím je práce ve skupině (může být naplněna až do šesti žáků), která je heterogenní, každý žák má jiné obtíže. Žáci s mentálním postižením často nedokážou pracovat samostatně, potřebují důsledné individuální vedení. Práce ve skupině pak pro ně není efektivní.



*Žák 4. ročníku ZŠ s lehkým mentálním postižením, 3. stupeň podpory, ve škole pracuje s podporou asistenta pedagoga dle IVP v oblasti Matematika a její aplikace (minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření). V ostatních vzdělávacích oblastech prozatím díky intenzivní domácí přípravě učivo zvládá bez úprav obsahů a výstupů. Má doporučenou pedagogickou intervenci jednu hodinu týdně na posílení zejména matematických schopností, dovedností. Hodinou je pověřena třídní učitelka, což je optimální, protože ví, v čem chlapec selhává a kde je třeba výuku matematiky posílit. Hodina je vedena individuálně na doporučení ŠPZ, protože práce ve skupině byla bez požadovaného efektu. Pedagogická intervence je zařazena po vyučování.*

*Žák 2. ročníku ZŠ s lehkým mentálním postižením a speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z odlišného kulturního prostředí, 3. stupeň podpory, vzděláván dle IVP vycházejícího z ŠVP – RVP ZV – minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření s podporou asistenta pedagoga. Chlapec není školsky motivován, často nemá potřebné pomůcky, neplní domácí úkoly, do školy chodí nepřípraven. Má doporučenou pedagogickou intervenci dvě hodiny týdně, kde se zaměřují na přípravu do školy. S asistentem pedagoga napíše úkoly, čte, počítá, povídají si o věcech z oblasti prvouky. Pedagogická intervence probíhá ve skupině tří žáků. Díky tomu, že chlapec je připraven do školy, zlepšily se jeho školní výkony i motivace k učení. Učební pomůcky si ponechává ve škole. ■*

## 4.6.1 POSILOVÁNÍ SLUCHOVÉ A ZRAKOVÉ PERCEPCE

— Lenka Krejčová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U dětí a žáků s nevyrovnaným kognitivním vývojem se můžeme mimo jiné setkat s nedostatečně rozvinutou zrakovou a sluchovou percepcí. Jejich obtíže spočívají v nedostatečné schopnosti analýzy, syntézy, diferenciaci, určování figury a pozadí a/nebo schopnosti celostního vnímání (tzv. vnímání gestaltů = schopnost uvědomit si, které prvky v podnětech patří k sobě a tvoří celek navzdory ruchům, které celkový vjem obsahuje) v oblasti sluchové i zrakové percepcce. Další specifickou obtíží může být nedostatečné uvědomění si konstantnosti vnímaných jevů, tj. jejich trvalosti, která zůstává, přestože se některé jejich charakteristiky (velikost, barva, poloha, kontext, v němž jsou použity, apod.) mohou mírně měnit. Popisovaný deficit spočívá ve zpracování viděných či slyšených podnětů na kognitivní úrovni, tj. ve smyslu zpracování podnětů (nikoli ve formě smyslového postižení).

Vnímání  
gestaltů

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Výše uvedené charakteristiky sluchové i zrakové percepcce se vyvíjejí spontánně na základě přiměřeného množství edukačních podnětů i v souladu s úrovní kognitivních schopností. Při nástupu do školy jsou za standardních okolností přiměřeně rozvinuté pro osvojení trivia. Žáci bez deficitů ve vývoji nepotřebují zpravidla žádnou cílenou podporu pro rozvoj percepcí. Naopak u žáků se specifickými poruchami učení představují oslabené percepcce specifický deficit související s jejich obtížemi. U žáků s nevyrovnaným kognitivním vývojem může být oslabení percepcce jedním ze širšího spektra deficitů, jimž čelí. Kvalitní rozvoj zrakové i sluchové percepcce přitom představuje nezbytný předpoklad rozvoje čtenářských, písemných i početních dovedností. Percepcce se promítají do veškeré další práce s informacemi ve všech vyučovacích předmětech.

Pokud se u žáka oslabení v oblasti percepcí projevují, učitel ve všech situacích, které kladou nároky na zrakovou a/nebo sluchovou percepci, žákovi individuálně pomáhá s adekvátním zpracováním informací. Podněty je zapotřebí zvýrazňovat, tj. v řeči klást důraz na důležité informace a několikrát je opakovat (např. protahovat délky hlásek, zdůraznit intonaci u měkkých a tvrdých slabik, zvýšit hlas u znělých a neznělých souhlásek, aby bylo snadnější je identifikovat), vizuální informace je vhodné prezentovat v dostatečném rozlišení, ve větším formátu, se zvýrazněním podstatných pasáží (tj. větší písmo, tučné písmo, zvětšení podnětů za využití kopírování). Žáci s těžším stupněm mentálního postižení mohou většinou vnímat pouze zřetelné a výrazné zvuky, rytmy a zřetelné kontrastní obrazy – světlé nebo tmavé. Je také vhodné kombinovat sluchové a zrakové stimuly s pohybem, hmatovými a čichovými vjemy.

Určitým rizikem při nácviku percepcí je přílišné nadužívání pomůcek (barevného odlišení prvků, tzv. bzučáku apod.). Některým žákům mohou tyto pomůcky napomoci při

rozvoji percepce. U jiných spíše představují další zdroj informací a mohou být matoucí, neboť žáci nedokážou určit, nač přesně se mají v daném okamžiku soustředit. Je proto důležité, aby si učitel uvědomil, zda příslušná pomůcka skutečně žákovi pomáhá, nebo ho naopak mate a rozvoj zpomaluje. Mnohdy je při běžné práci ve škole neúčinnější, když jsou sluchové a zrakové podněty zdůrazňovány/zvětšovány/zveličovány, avšak bez použití doplňkových podnětů.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2

Učitel žákovi různými způsoby zdůrazňuje podněty ke zpracování. Věnuje mu individuální pozornost, opakuje, co bylo řečeno, pomáhá mu identifikovat podstatné jevy na stránce / v pracovních listech / ve cvičení. Hovoří s ním o shodě nebo naopak rozdílu mezi podněty. Příležitostně jsou žákovi zadávány úkoly, které přímo trénují rozvoj percepce.

Při oslabení zrakové a/nebo sluchové percepce na počátku školní docházky je žádoucí nahradit, resp. doplnit úkoly zaměřené na klasický nácvik čtení a psaní úkoly orientovanými na nácvik percepce. Posloupnost obtížnosti dílčích složek percepce je následující – analýza a syntéza, diferenciacie, manipulace a obměny podnětů. Zejména v oblasti zrakové percepce současně s těmito složkami probíhá také rozvoj vnímání celků a uvědomění si figury a pozadí. V oblasti sluchové percepce vývoj začíná dovedností slabikovat slova, dále uvědoměním si první hlásky ve slově, posléze první a poslední hlásky ve slově, uvědoměním si všech hlásek ve slově a nakonec manipulací s hláskami ve slově za účelem změny tvaru slova.

Je třeba si uvědomit, že zatímco při běžném vývoji není nutné záměrně na charakteristiky vnímaných jevů upozorňovat, při jejich oslabení je nutné trénink realizovat systematicky a cíleně, za využití různorodých pracovních listů. Současně s nácvikem percepce by však měl probíhat také nácvik čtení a psaní – ovšem až od okamžiku, kdy jsou základní charakteristiky vnímání alespoň částečně fixovány (jestliže žák vůbec není schopen identifikovat hlásky ve slovech – zrakem či sluchem, postrádá přímý nácvik čtení a psaní smysl). S pracovními listy pracujeme při pedagogické intervenci nebo v předmětu speciálněpedagogické péče. V souladu s nimi zadáváme i alternativní domácí úkoly namísto nácviku čtení a psaní, resp. penzum těchto úkolů redukuje a doplňujeme tréninkem percepce.

### 3

Navazuje a rozšiřuje stupeň 2. Percepce jsou systematicky trénovány v předmětu speciálněpedagogické péče. Společně s nimi trénujeme nácvik čtení a psaní, aby žák rozvoj percepce a uvedených dovedností vzájemně propojoval. Úkoly jsou zjednodušeny v souladu s potřebami žáka.

Specifickou charakteristiku představuje konstantnost vnímání, která umožňuje chápat podněty jako stálé, které není nutné opakovat analyzovat a opakovat se s nimi seznamovat. Někteří žáci si to však nedokážou uvědomit a již známé informace vnímají opakovat jako nové a nezvyklé.

V takových případech je vhodné záměrně na opakující se charakteristiky upozorňovat, ukazovat žákům, že se jedná o stále stejný jev, podněcovat je v porovnání jevů a uvědomění si shody.

## 4

Percepce jsou rozvíjeny v předmětu speciálněpedagogické péče. Při všech úkolech spojených s percepcí pracuje se žákem asistent pedagoga, pomáhá mu zaměřit pozornost na konkrétní jevy, resp. zvýrazňuje, co má být sledováno (např. zdůrazněním výslovnosti, zakrytím všech jiných podnětů na stránce, ať žák vidí jen to, co má právě zpracovávat).

Trénink zaměřujeme na určování viděných jevů při orientaci v prostoru, na rozvoj zrakové paměti, odhad rozměrů, rozpoznávání zdroje světla. Rozeznáváme barvy, rozlišujeme základní tvary, trénujeme odhad rozměrů (říkáme si, co je velké, co je malé, co je tlusté, co je tenké, co je dlouhé, co je krátké), učíme se orientovat v prostoru podle vizuálních podnětů. V období předčtenářského tréninku sledujeme řádky, sloupce, orientaci na ploše, vedení očních pohybů zleva doprava.

V oblasti sluchové percepce zaměřujeme cvičení na intenzitu zvuku, zbarvení a výšku zvuku, rozlišování lidského hlasu, směr, odkud zvuk přichází, zdroj zvuku, odhad vzdálenosti vnímaného zvuku. Rozvíjíme fonematický sluch, zpočátku na úrovni slabikování slov. Vhodná je metoda rytmizace řeči, kdy mluvené slovo podporujeme vytleskáváním či vyťukáváním jednotlivých slabik, využíváním říkanek a písní. Zaměřujeme se na rozvoj sluchové analýzy a syntézy – dělení vět na slova, následně slov na slabiky, posléze pak určování první hlásky ve slově.

## 5

Zahrnuje úpravu ve stupni 4.

Činnosti a trénink plánujeme a realizujeme na základě individuálních potřeb žáka. V oblasti zrakového a sluchového vnímání se dítě učí orientovat v prostředí školy – prostředí třídy, místo u stolečku, v lavici, cesta na WC, místo v šatně. Učí se poznat svou značku. Učí se rozeznávat osoby z blízkého okolí – spolužáky, dospělé. Cvičíme záměrné využití všech smyslů. Trénujeme přiřazování základních předmětů a symbolů, řazení podle velikosti, barev, tvarů. Trénujeme úchop předmětů denního života a manipulaci s nimi. Používáme ozvučené pomůcky a hračky. Dále třídíme obrázky, odlišujeme reálné a vyobrazené předměty. V oblasti sluchového vnímání se žák učí reagovat na své jméno, poznávat podle hlasu blízké osoby. Rozlišujeme základní zvuky okolního světa – zvířata, zvuky v domácnosti, na ulici.

Dále využíváme specializované prostory či zóny, např. snoezelen, vybavené speciálními didaktickými, reedukačními a kompenzačními pomůckami. Využíváme speciálních výukových metod, AAK, strukturované učení, krokování jednotlivých úkolů do jednoduchých vizuálních a sluchových schémat, bazální stimulace. Aplikujeme prvky expresivních terapií.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Jestliže žák čelí obtížím v základních schopnostech, nemá význam požadovat po něm nácvik dovedností, které jsou na uvedených schopnostech závislé.

Nejprve je důležité posilovat rozvoj primárních schopností, až je dosaženo přiměřené úrovně (nemusí být plně rozvinuté), je možné přidávat nácvik dalších školních dovedností a znalostí.

Obdobná pravidla platí také tehdy, vykazuje-li žák nějaké zdravotní obtíže, které mu komplikují výslovnost i jiné řečové dovednosti (např. zvětšená nosní mandle). Je pak zcela běžné, že žák slova nesprávně vyslovuje, a tedy i nesprávně zapisuje, a potřebuje s tím pomoci.



FELCMANOVÁ, Lenka. *Test zrakového vnímání & Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum, 2013. ISBN 978-80-87581-02-5.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Shody a rozdíly: pracovní listy zaměřené na rozvoj: zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti, rozlišování figury a pozadí, rozlišování reverzních figur, cvičení očních*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 1998. ISBN 80-85808-60-9.

POKORNÁ, Věra. *Rozvoj vnímání a poznávání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-794-7.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pavučinka: soubor cvičení sluchového vnímání: cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2010. ISBN 978-80-7311-111-3.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D+H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0. ■

## 4.6.2 PODPORA ROZVOJE MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ

— Lenka Krejčová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Oslabení základních myšlenkových operací s nevyrovnaným kognitivním vývojem velmi úzce souvisí. Na druhou stranu je žádoucí tyto myšlenkové operace co nejvíce trénovat a posilovat, neboť rezignace na jejich rozvoj je zbytečná a pro vývoj žáků kontraproduktivní. Mezi základní myšlenkové operace zpravidla řadíme: identifikaci problému (tj. porozumění, co se od žáka očekává, co má dělat, což někdy zvládne i na základě pozorování podnětů v učebnici, sešitě, ve třídě), porovnávání (popis, v jakých charakteristikách jsou dva či více jevů shodné a v čem se liší), kategorizaci (rozdělení informací, jevů či předmětů a osob do skupin podle určitého kritéria vyjádřeného nadřazeným pojmem), analýzu (rozklad celku na smysluplné části), syntézu (propojení částí v celek), generalizaci (zobecnění informací, stanovení určitého pravidla), serialitu (posloupnost údajů či úkonů a postupů práce včetně zapamatování této sekvence).

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Když se ve výše uvedených myšlenkových operacích objeví problém, žák má obtíže s porozuměním učivu i s orientací v zadaných úkolech a jejich řešením. Je třeba si uvědomit, kterou z uvedených myšlenkových operací využíváme při řešení konkrétního úkolu ve výuce, a žáky cíleně vést k její aplikaci.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2

Učitel se žákovi věnuje v rámci pedagogické intervence i individuálně v průběhu vyučovacích hodin (když mají ostatní žáci zadanou samostatnou práci). Klade mu otázky, jež napomáhají realizaci myšlenkové operace, hovoří s ním a pomáhá mu tak porozumět zadání učiva, resp. učivu jako celku. Zaměřuje jeho pozornost na myšlenkový proces, který je pro učení daného tématu nezbytný (např. prezentuje mu podněty, které má vzájemně porovnat). Vše dělá intenzivně a opakovaně, dokud není zřejmé, že žák učivu porozuměl a dokáže ho samostatně zpracovat. Tempo práce se přizpůsobuje možnostem žáka.

Základní postupy pro rozvoj myšlenkových operací lze shrnout následujícím způsobem:

Identifikace problému – ptáme se žáka, o co se v úkolu jedná, co se od něj očekává (žák si musí uvědomit, že jde o problém k řešení – pokud k tomu nedojde, jen obtížně budeme pokračovat v práci).

Porovnávání – se žákem hovoříme o tom, v čem se příslušné jevy shodují a v čem se naopak liší, vše můžeme vizualizovat formou tabulky nebo nákresu, v němž zdůrazníme shody a rozdíly jevů, jež porovnáváme. Učitel může stanovit několik základních charakteristik, pokud si je žák neuvede sám, a žádat žáka, aby popsal porovnávané jevy v rámci každé charakteristiky.



1. charakteristika – obecnější název pro oba tvar = obojí jsou geometrické tvary.
2. charakteristika – počet stran = trojúhelník – 3; čtverec – 4.
3. charakteristika – počet rohů (u starších žáků počet úhlů) = trojúhelník – 3; čtverec – 4.
4. charakteristika – délka stran = trojúhelník – každá strana jinak dlouhá (je-li prezentován obecný trojúhelník), nebo dvě strany stejně dlouhé, třetí delší/kratší (rovnoramenný trojúhelník), nebo všechny strany stejně dlouhé (rovnostředný trojúhelník); čtverec – všechny strany jsou vždy stejně dlouhé (pozn.: po žácích nemusíme vyžadovat přesné označení trojúhelníků, ale můžeme s nimi strany změřit, zapsat údaje a komentovat je).

Kategorizace – se žákem rozebíráme, jak lze informace rozdělit do logických skupin, zároveň ho vedeme k tomu, aby zvládal porovnávání jevů, čímž si uvědomí shodné a odlišné prvky podnětů, a tedy možnost jejich zařazení do příslušné kategorie.



1. Nejprve žákovi předložíme dva stromy, každý z jiné kategorie, a necháme ho porovnávat (je nutné, aby měl osvojenou předchozí myšlenkovou operaci), tj. „Máme tu dva stromy, ale každý je trochu jiný, v čem se liší?“
2. Po stanovení kategorie se žáka zeptáme, zda je možné i další stromy, jež vidí v úkolu, rozdělit tak, že budou buď jehličnaté, nebo listnaté.
3. Vyzveme žáka, aby stromy takto utřídil. Důsledně sledujeme, že se řídí pouze stanovenou kategorií. Někdy dochází k tomu, že žáci podněty ještě dále člení, např. podle velikosti či barvy (může pak vzniknout více skupin listnatých stromů, protože budou ještě zařazeny jako menší a větší). Tomuto se snažíme předejít, neboť princip kategorizace znamená, že se řídíme stanovenou charakteristikou a umíme se v daný okamžik oprostít od mísení údajů podle jiných charakteristik. Jakmile upozorujeme u žáka tendenci členit stromy do více skupin, pobízíme ho k opravě, např. „Připomeň mi, jaké skupiny teď děláme? ... Ano, jehličnaté a listnaté stromy ... A jaký je tento strom? ... Správně, má jehličky, tak do které skupiny bude patřit? ... To nevádí, že je menší než ostatní stromy, pořád je to jehličnatý strom, a to je pro nás teď důležité.“

Analýza, syntéza, generalizace – informace se žáky členíme na dílčí smyslu-  
plné celky (např. hovoříme o jednotlivých výukových tématech, jež se při  
řešení určitého úkolu objevují), nebo si naopak ukazujeme, jak spolu prvky  
souvisejí, a z toho vyvozujeme obecně platná pravidla (pro uvedené postupy  
musí žák zvládat všechny předchozí myšlenkové operace) – ptáme se, co  
k sobě patří, proč to k sobě patří, pro generalizaci zprostředkujeme žákovi  
opakovanou zkušenost s učivem podobného typu, které posléze žákovi  
prezentujeme hromadně. Ptáme se ho, když tolikrát učinil určitý krok nebo  
dospěl k určitému řešení, co to znamená, co z toho vyplývá.



*Analýza: „Z čeho se skládá text na stránce? – Z vět. – A z čeho se skládají  
věty? – Ze slov. – A z čeho slova? – Z písmen.“*

*Syntéza: „Co vznikne, když smícháme žlutou a modrou vodovku? Vyzkoušej to.“*

*Generalizace: „Co mají společného příklady  $3 + 5$ ,  $6 + 2$  nebo úkoly, při kterých  
máme přidávat či dávat něco dohromady (třeba Petr má tři jablka a Anička dvě  
jablka, kolik mají dohromady, nebo když přidáme ke dvěma pastelkám ještě tři  
pastelky, kolik jich budeme mít) ... Ano, vždy je to sčítání.“*

*Serialita: trénujeme postupy práce / řešení úloh – žákovi postupy jmenujeme  
a zapisujeme za odrážky typu 1), 2), 3), žáka necháváme jmenovat, jak bude  
postupovat, co si musí pro sebe říci, než se pustí do práce, čím začne, čím bude  
pokračovat, čím musí skončit.*

3

Vše popsané ve stupni 2. Tempo práce je však pomalejší, osvojování učiva  
je pozvolnější. Důležitým kritériem dalšího učení je porozumění stávající-  
címu. Má-li učitel či speciální pedagog adekvátní výcvik, realizuje se žákem  
v předmětu speciálněpedagogické péče program instrumentálního oboha-  
cování podle R. Feuersteina, začínáme řadou FIE basic.

4–5

Navazujeme na postupy uvedené v předchozích stupních, ale primárně se  
zaměřujeme na trénink identifikace problému, porovnávání a kategorizaci.  
Při všech úkonech se žákem diskutuje asistent pedagoga. Při každém úkolu,  
který má žák plnit, nejprve identifikujeme, jaký je postup, členíme úkony  
na prvky. V předmětu speciálněpedagogické péče realizujeme program  
FIE basic.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Interakce se žákem je nesmírně důležitá.
- Klademe žákovi co nejvíce otázek, jež vedou k přemýšlení, a současně mu ukazujeme,  
jaký je význam jeho práce; vysvětlujeme mu, proč určitou aktivitu vykonává.
- Současně zvažujeme unavitelnost žáka, postupujeme po malých krůčcích, pozvolna,  
opakujeme stejné úkony. Na druhou stranu v pravidelných intervalech měníme ak-  
tivity, aby se žák nevyčerpal.

- Veškeré myšlenkové operace aplikujeme na zcela konkrétní jevy ve výuce (např. identifikace problému při čtení zadání úkolu; porovnávání při určování slovních druhů nebo slovíček v cizím jazyce; analýza či syntéza při větných rozborech, při řešení slovních úloh v matematice apod.; generalizace při osvojování gramatických pravidel, při uvědomění si přírodních zákonitostí; serialita při řešení cvičení ve všech vyučovacích předmětech a při fixování návyků při učení).
- Současně hledáme paralely mezi tréninkem myšlenkových operací a skutečnými situacemi z každodenního života, které žáci znají a jsou jim blízké. Ukazujeme žákům, že i v těchto momentech přemýšlejí a něco řeší.



*Pro postupy v matematice nebo v českém jazyce vytváříme v rámci pedagogické intervence se žákem návody, jak má postupovat – vždy je dobré vyčíslit postup, tj. 1., 2., 3. atd., konkrétní úkon vyjádříme symbolem, značkou, slovem nebo celou větou (záleží, jak to bude žákovi vyhovovat a bude to pro něj srozumitelné a použitelné).*



FEUERSTEIN, Reuven, Refael S. FEUERSTEIN a Louis H. FALIK. *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press, 2010. ISBN 978-0-8077-5118-3.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4. ■

### 4.6.3 TRÉNINK KONCENTRACE POZORNOSTI

— Lenka Krejčová —

#### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Obtíže se soustředěním znesnadňují školní práci, resp. znemožňují realizaci či dokončování pracovních úkolů, zapamatování informací apod. Na jedné straně je žádoucí vytvořit v průběhu výuky takové podmínky, aby se žákovy obtíže minimalizovaly, na druhé straně je vhodné pozornost trénovat a zdokonalovat. Rozhodně patří mezi jednu z kognitivních funkcí, které lze tímto způsobem modifikovat a zkvalitňovat. Kvalitní úroveň pozornosti se promítá do všech školních činností. Naopak při oslabeném soustředění čelí žák obtížím bez ohledu na způsoby práce a vyučovací předmět. Pak se nedaří soustředit na práci,

dokončovat činnosti a snadno dochází k odklonu pozornosti při výskytu nových či nečekaných podnětů.

Trénink koncentrace pozornosti proto cílí na schopnost zaměřit pozornost (tj. umět stanovit, který ze všech právě přítomných podnětů je významný a budeme se mu věnovat), vytrvat a přiměřeně dlouho se soustředit na zadanou práci (tj. nenechat se snadno rozptýlit novými podněty, které se během práce v okolí žáka objeví), ale také na schopnost rozdělit pozornost mezi více podnětů a na schopnost plynule přejít k další aktivitě po ukončení stávající, tedy přesunout pozornost na další práci.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Ve školním prostředí lze pozornost trénovat za využití různorodých pracovních listů (viz Další zdroje) i specifickými úkoly, jež jsou žákovi zadávány. S pracovními listy lze pracovat individuálně v průběhu předmětu speciálněpedagogické péče. Případně je možné zadávat z nich domácí úkoly jako alternativu k domácím úkolům zadaným ostatním žákům. Pozornost trénujeme také cílenými verbálními pokyny, které vedou žáka k soustředění na práci, nabádají ho, aby si vytvořil pracovní místo, na němž ho nebude nic rušit. Po žákovi rovněž vyžadujeme, aby, kdykoli je to možné, sám verbalizoval svoji činnost – co vidí, s čím pracuje, jaké je zadání úkolu apod. Pokud se musí soustředit na práci a současně převádět do slov, s jakým materiálem/podněty pracuje, snadněji pozornost udrží. V neposlední řadě pomáháme žákovi se soustředěním také tím, že dbáme na pracovní kvalitu pracovního prostoru, v němž se učení věnuje. Usazujeme ho na místo, kde bude minimálně vyrušován jinými podněty, poblíž vyučujícího nebo v dosahu asistenta pedagoga, aby bylo možné mu pomoci pozornost zaměřit. Pobízíme ho, ať si uklízí pracovní prostor tak, aby ho na lavici nevyrušovaly žádné nadbytečné předměty. Sedí tam, kde nemá v zorném poli ani výhled z okna, ani zbytečně mnoho rušivých podnětů ze třídy – tedy v okolí nejsou nástěnky, výstavky, plakáty, předměty tvořené žáky ani žádná jiná výzdoba třídy.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2

Žákovi zadáváme alternativní domácí úkoly zaměřené na trénink soustředění. Příležitostně s ním trénujeme koncentraci pozornosti či její rozdělení v průběhu vyučovacích hodin, resp. v průběhu pedagogické intervence. Vedeme ho k soustředění při běžné školní práci, a to pojmenováním nutnosti soustředění, usazením na pracovní místo, kde je minimálně vyrušován spolužáky nebo jinými podněty, svojí blízkostí, kdy mu pojmenováváme, nač se musí soustředit, popř. přímo opakovaným ukázáním úkolu, na němž má pracovat. Později přímo po žákovi chceme, aby sdělil, co má dělat, na čem právě pracuje, a tímto ho nutíme více se koncentrovat na činnost. Kdykoli je to možné, stojíme při výuce v blízkosti žáka, ač hovoříme k celé třídě, a pomáháme mu koncentrovat se na práci dotykem, intenzivnějším očním kontaktem, výraznější intonací, aby věděl, že má informace registrovat.

3

Vše ve stupni 2. Při plánování výuky zvažujeme intenzitu soustředění daného žáka. Je-li to možné, nové učivo a významné písemné práce zařazujeme do těch částí dne, kdy víme, že je žák schopen nejlepšího

soustředění. Případně mu zadáváme písemné práce a zkoušíme individuálně v průběhu těch vyučovacích hodin, kdy je žák ještě přiměřeně soustředěn. Je-li to možné, upravíme rozvrh tak, aby důležitější vyučovací předměty byly zařazeny v první polovině dne. Žákovi v důležitých momentech výuky pomáhá asistent pedagoga, a to především podporou zaměření pozornosti na práci.

Dále pak zařazujeme pravidelné tréninkové chvilky (např. 2× týdně 10–15 minut) v průběhu předmětu speciálněpedagogické péče. Cíleně využíváme pracovní listy pro rozvoj pozornosti. Má-li speciální pedagog příslušné vzdělání, lze zařadit také realizaci programů HYPO, KUPOZ nebo Feuersteinovo instrumentální obohacování.

Některé úkoly na nácvik soustředění zařazujeme záměrně do výuky tak, aby pracovali i ostatní žáci, zvýšenou pozornost však věnujeme konkrétnímu žákovi.

#### 4

Navazujeme na postupy uvedené ve stupni 2 a 3. Při práci ve třídě je u žáka přítomen asistent pedagoga a pomáhá mu zaměřovat pozornost na práci, resp. při práci vytrvat, když dojde k odklonu pozornosti. Důležité testy píše žák v samostatné místnosti, aby nebyl vyrušován ostatními spolužáky, a to vždy v čase, kdy je jeho soustředění na relativně nejlepší úrovni (zpravidla první vyučovací hodiny dne).

Se žákem je trénována pozornost v rámci předmětu speciálněpedagogické péče. Jsou využívány pracovní listy (viz stupeň 3), pro starší žáky i počítačové programy pro tyto účely určené (např. Happyneuron – Brain Jogging).

#### 5

Žák má k dispozici asistenta pedagoga, který mu pomáhá zaměřit pozornost a soustředit se na práci ve výuce i během zkoušení, zejména při samostatných písemných testech. Dojde-li k významnému poklesu soustředění, je společně s asistentem naplánována aktivita, která žákovi pomůže pozornost alespoň do určité míry regenerovat (např. jde se na chvíli projít na chodbu, pak se vrací k práci, do výuky je zařazena jednodušší činnost, při níž se lépe koncentruje, náročnější učivo je odloženo na jinou denní dobu).

Žákovi předkládáme úkoly vždy na samostatném listu papíru, osvědčuje se, když je zalaminovaný, omyvatelný.

Předmět speciálněpedagogické péče se nadále věnuje trénování soustředění, jak bylo uvedeno v předchozích opatřeních.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Žákovi je třeba vždy prezentovat přiměřený počet podnětů.
- Jakmile je zahlcen množstvím informací nebo se v jeho okolí vyskytuje příliš mnoho vizuálních či auditivních podnětů, negativně to působí na jeho soustředění.
- Stojí za pozornost promyslet uspořádání učebny – někdy jsou místnosti pestře vyzdobeny výtvary žáků, pomůckami pro učení, sezonními artefakty, které připomínají významné události či svátky apod. Přestože takové vybavení tříd působí zpravidla vizuálně velmi příjemně, pro žáky s obtížemi v soustředění může být příliš silným zdrojem rozptýlení. V těchto případech spíše platí pravidlo, že „méně je více“.
- Totéž platí o používaných učebnicích a pracovních listech – je-li to možné, volíme takové materiály, které jsou maximálně strukturované a přehledné, obsahují spíše méně podnětů na jedné stránce a doplňující informace či obrázky jsou vždy uváděny tak, aby bylo zcela srozumitelné, s čím souvisejí.



### **Nácvik koncentrace pozornosti za využití taktilních (tj. hmatových) podnětů bez použití zraku**

Žákům znemožníme vidění (zavážeme oči nebo podněty schováme do nádoby, do níž pouze vloží ruce, ale nevidí, co v ní je) a zadáváme jim různé úkoly za využití různorodých pomůcek – např. necháváme je identifikovat podněty, vzájemně je mají porovnávat, mají určovat, který z původní sady chybí, který přibyl, prostudují hmatem geometrické tvary a pak je mají co nejpřesněji zakreslit apod. Znemožnění vizuálního zpracování podnětů a naopak nutnost využívat hmat zpravidla vede ke zklidnění a aktivuje intenzivnější zaměření pozornosti.

Jiným příkladem je nácvik zklidnění před prezentací úkolů. Předtím, než má žák něco říci (vyprávět příběh, vysvětlit pravidlo apod.), ho instruujeme, ať si pečlivě promyslí, jak bude hovořit. Necháme ho v klidu, ať nemluví, ať jen přemýšlí, případně mu pomáháme tím, že verbalizujeme, jak má přemýšlet („zamysli se, co mi řekneš nejdřív, zkus si vzpomenout na slova, která musíš použít, mysli na to, že druzí musí rozumět tomu, co říkáš, zkus to říci jen ve třech čtyřech větách, tvým úkolem je říci, co jsi dělal o víkendu, o ničem jiném teď mluvit nebudeš“ apod.).



MICHALOVÁ, Zdeňka. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. ISBN 80-7311-026-1.

REZKOVÁ, Vlasta, Olga ZELINOVÁ a Lucie TUMPACHOVÁ. *Koncentrace pozornosti – soubor pracovních listů*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010. ■

## 4.6.4 NÁCVIK SEBEOSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

— Lenka Sladká Mikulášková —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U žáků s nerovnoměrným či opožděným mentálním vývojem se setkáváme přirozeně i s nedostatečnou úrovní sebeobslužných dovedností. Míra soběstačnosti se odvíjí od stupně postižení, případně i pohybových dovedností. Poskytování podpory v této oblasti představuje základní prvek při vzdělávání těchto žáků. Čím těžší je stupeň mentálního postižení, tím větší je závislost žáka na druhé osobě. Intenzivním nácvikem však můžeme i žáka s těžkým stupněm mentální retardace dovést k určité nezávislosti v oblasti základních úkonů. Jedná se o cílený individuální nácvik sebeobsluhy žáka, a to buď na bazální úrovni (osobní hygiena – udržování tělesné čistoty, umývání, používání toalety; oblékání, obouvání, stravování, orientace v prostředí školy, příprava pomůcek na vyučovací hodinu), nebo následně na vyšší úrovni (nákup, manipulace s penězi, použití dopravy, telefonování, záliby apod.). Při plánování nácviku sebeobsluhy je nutno vycházet především z jednotlivých vývojových fází a úrovně mentálního věku žáka, stanovit zónu nejbližšího vývoje (tzn. co by již žák mohl vzhledem ke svému mentálnímu věku za postupného uvolňování pedagogické podpory dokázat sám).

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Na základě pedagogické diagnostiky zjistíme úroveň sebeobslužných dovedností žáka a určíme oblast, kterou chceme rozvíjet. Opatření zavádíme v situacích, kdy žák určitou dovednost nezvládá nebo ji má osvojenou jen částečně a současně jsme přesvědčení, že je na takové vývojové úrovni, kdy je možné takovou dovednost rozvíjet. Opatření aplikujeme prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu nebo edukačního plánu jako součást naplňování ŠVP školy v průběhu vyučovacího procesu, nejlépe však v každodenních reálných situacích za poskytnutí přiměřené míry podpory. Základním metodickým principem při aplikaci tohoto opatření je poskytnutí vyšší míry vizuální podpory (názoru). Sebeobslužné činnosti nestačí pouze vysvětlit, je třeba je i předvést nebo rozkreslit. V rámci tréninku získaných dovedností a vedení k samostatnosti by měla být do nácviku zapojena i rodina žáka.

Do nácviku můžete zapojit spolužáka, který již dovednost samostatně zvládá a může být dobrým modelem a zároveň motivací.

Nácvik  
bazální  
sebeobsluhy

V mladším věku a u žáků s výraznějšími mentálními deficity aplikujte nácvik bazální sebeobsluhy zejména formou hry (např. oblékání a česání panenky, popř. terapeutického psa), poskytněte podporu o názor obrázků či videí.

- Na různorodých pomůckách uče žáka zapínat různé druhy knoflíků, zipů, patentů, manipulaci se zipem, rozvazování, zavazování tkaniček.
- Využívejte i obrázky, videa, na nichž je trénovaná činnost zobrazena.

- Postupně přecházejte na praktické dovednosti (učesat se, umýt si ruce, zapnout knoflík u kalhot, použít přístroj apod.). Např. při nácviku svlékání a oblékání můžete využít košíčky a do nich ukládat svlečené oblečení a zároveň připravovat oblečení pro oblékání ve správném pořadí (umožňuje to zvýšení samostatnosti). Žákovi můžete obléknout oblečení „napůl“ a nechat ho doobléknout.

V některých případech efektivně uplatníte metodu procesuálních schémat (rozkreslení činností do kroků).

Metoda  
procesuálních  
témat

- Jednotlivé kroky postupu (např. umytí rukou, vysvěcení, oblečení) rozkreslete tak, aby obrázkový návod mohl žák sledovat při činnosti. U mytí např. kroky „pustit vodu“ → „namočit ruce“ → „namydlit ruce“ atd.; schéma vyvěste nad umyvadlem pomocí suchého zipu, jednotlivé obrázky se mohou pro lepší orientaci postupně sundávat a odkládat do krabičky.
- Návod se žákem čtete, jeho rukou ukazujete na obrázky, abyste k nim upoutal jeho pozornost, a podle nich se žákem činnost vykonávejte. Nejdříve s fyzickou pomocí, kterou postupně ubíráte, nakonec se snažíte přejít k naprosté samostatnosti bez verbálního doprovodu.

V základní škole kromě nácviku samostatnosti v oblasti péče o vlastní osobu trénujeme i samostatnost při přípravě na výuku.

Samostatnost  
v přípravě  
na výuku

- Postupujte od jednoduchého ke složitějšímu, aby žák byl schopen dosáhnout úspěchu.
- Každou činnost rozdělte na dílčí kroky a nacvičujte krok po kroku odděleně. Pozvolným spojováním a opakováním celého sledu činností se nám podaří, aby žák zvládl aktivitu zcela samostatně.
- Pomáhejte slovním komentářem, popisujte všechno, co právě děláte.
- Pomůcky si předem připravte, věci mají své určené místo, které neměňte (např. skříňka s oblečením, háček na ručník, místo na přezůvky).
- Všechny osobní věci žáka označte jmenovkou. Využívejte barevné obrázky, někdy je vhodnější použít fotografie, které jsou názornější. Můžete připravit barevné složky na jednotlivé předměty (např. matematika je červená, český jazyk žlutý).

Nácvik vyšší úrovně (manipulace s penězi, nákup, telefonování, použití dopravy apod.) realizujte ideálně ve skupině více žáků. Po zkoušce v chráněném prostředí třídy by mělo následovat ověření si nabyté schopnosti v reálných situacích (nákup a placení v obchodě, jízda autobusem apod.).

Nácvik  
vyšší  
úrovně

U žáků s těžkým zdravotním postižením je rozvoj základních hygienických návyků a dalších oblastí sebeobsluhy obsahem samotného školního vzdělávacího programu. Získání daných dovedností vyžaduje dlouhodobý trénink a má značné limity. Snažte se o dosažení jakékoli aktivní spolupráce žáka. Ved'te ho k tomu, aby např. při oblékání pomáhal natažením končetin, otevřením úst a polknutím sousta při krmení apod.).

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Zvažme důkladně možnosti žáka, určíme správně zónu nejbližšího vývoje tak, abychom na něj kladli požadavky, které je schopen zvládnout.

Je potřeba, aby se pedagog obrnil trpělivostí a vyhnul se, v případech, kdy se mu bude zdát, že je časově efektivnější činnost udělat za žáka, tendenci poskytovat větší míru podpory, než je nutné. Reakce dětí s mentálním postižením jsou výrazně pomalejší a je nutné jim poskytnout dostatek času při každém nácviku.

Je nutné zajistit motivace žáka (vhodná je motivace odměnou za každý dílčí pokrok, popř. i snahu).

Být v kontaktu s rodinou žáka a společně upravovat nároky na žáka kladené. Problémem se totiž může stát nespolupracující rodina, která nesleduje stejný záměr školy (např. asistent pedagoga trénuje kontrolu tělesné čistoty odbouráváním plen, spolupráci žáka při oblékání, zatímco rodič setrvává v zažitém používání plen, raději žáka sám vysleče apod.).



*Chlapec se středně těžkým mentálním postižením nastupuje do přípravného stupně ZŠ speciální v 5 letech. Zatím je stále plenován, rodiče sdělují, že se na záchod chodit nedaří. Pedagog společně s asistentem pedagoga se intenzivně zaměřují na nácvik této dovednosti. O nácviku byla informována i rodina a byla požádána, aby zavedené postupy aplikovala i doma. V první fázi se věnovali dovednosti „usedět“ na toaletě. Vodili žáka na WC v pravidelných intervalech a v určitou dobu (po dvou hodinách, popř. po svačince, po návratu z procházky). Zpočátku odměňovali pochvalou i několik vteřin, ve kterých vydržel sedět, aniž by potřebu vykonal. Postupně dobu prodlužovali a odměna následovala až po vykonání potřeby. Vyprazdňování bylo zpočátku náhodné, postupně se začal žák vyprazdňovat cíleně. V další fázi, až se podařilo cílené vyprazdňování, se zaměřili na to, aby si žák potřebu uvědomil a řekl si pomocí obrázku o pomoc s vysazováním. Nácvik probíhal při každém vysazení, před cestou k WC nejprve asistent pedagoga sám sundal kartičku se symbolem toalety z nástěnky. Později tuto kartičku vybíral chlapec sám, vždy když chtěl jít na WC. Ke konci školního roku byl již přes den zcela bez plen.*



*ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Sebeobslužné a praktické dovednosti: praktický průvodce pro pedagogy, pracovníky v sociálních službách a rodiče dětí s poruchou autistického spektra. Praha: APLA Praha a střední Čechy, 2010. ISBN 978-80-260-6494-7.*

*JACOBS, Debra S. a Dion E. BETTS. Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.*

STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-262-0002-4.

VYKYPĚLOVÁ, Gabriela a Táňa ŠIMEČKOVÁ. *Honzík a zlobivé hovínko*. Brno: Coprint, 2017. ISBN 978-80-87192-77-1. ■

## 4.6.5 NÁCVIK ORIENTACE V ČASE

— Lenka Krejčová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Orientace v čase znamená kromě znalosti hodin také odhady časových relací, uvědomění si posloupnosti děje, určování časových údajů. Jestliže žák nezná hodiny, nezvládá ani další dovednosti, které s časovými údaji souvisejí. Z toho vyplývají obtíže při orientaci v rozvrhu vyučovacích hodin, v různých časových přehledech, jako jsou jízdní řády, v odhadech délky trvání určité aktivity, neporozumění instrukcím typu „máte na práci ještě pět minut“ apod.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Učitel nebo asistent pedagoga se žákem trénuje v průběhu vyučování, např. určováním vyučovacích hodin na počátku dne, společným opakováním délky časových údajů (délka vyučovací hodiny, délka přestávky apod.), společně se žákem si říká, jak dlouho trvá určitá aktivita, cíleně žákovi (i celé třídě) sděluje, jak dlouho právě pracovali, aby si žák uvědomil, jak dlouho trvá deset minut, půl hodiny apod. Učitel se žáka příležitostně ptá, kolik je hodin, jak časový údaj vyjádří analogově i digitálně. Mimo to jsou systematicky využívány pracovní listy, žák dostává i domácí úkoly související s orientací v čase jako alternativu domácích úkolů, které jsou zadávány ostatním žákům ve třídě. Pedagogická intervence nebo předmět speciálněpedagogické péče se zaměřují i na nácvik orientace, učitel či speciální pedagog se žákem pravidelně trénují.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2

Se žákem trénujeme znalosti určování času. Zpravidla začínáme analogovým časem, ale postupně trénujeme také digitální čas a převody mezi analogovým a digitálním časem. Pro tyto účely jsou využívány různé pracovní listy. To lze realizovat v rámci pedagogické intervence nebo při předmětu speciálněpedagogické péče.

Určování  
a měření  
času

Orientaci v čase ovšem trénujeme také měřením času – žákovi např. měříme, jak dlouho mu trvá určitá aktivita (příprava pomůcek na stůl, oblékání v šatně, zápis domácího úkolu apod.). Může soutěžit sám se sebou v rychlosti zpracování dané činnosti, takže opakovaně měříme, jak rychle ji stihl vykonat.

Dále trénujeme určování času, kdy je vykonávána konkrétní aktivita. Se žákem pojmenováváme, v kolik hodin dělá některé školní či domácí činnosti (např. v kolik hodin odchází do školy, v kolik hodin začíná a končí velká přestávka, v kolik hodin začínají jednotlivé vyučovací hodiny). S tím souvisí také určování vyučovacích hodin v daný den – žák na počátku vyučování sdělí, které předměty jsou v rozvrhu daného dne a kterou hodinu jsou vyučovány. Případně je znovu tážán v průběhu dne, která vyučovací hodina bude následovat po přestávce, kolik hodin zbývá do konce dnešního vyučování apod. Můžeme také využívat velké umělé hodiny (papírové, umělohmotné), na nichž nastavujeme čas, k němuž máme dospět (kdy skončí vyučovací hodina, kdy skončí určitá aktivita, kdy něco začíná apod.). Tento údaj porovnává žák s časem na nástěnných hodinách, které ve třídě visí.

Žákovi stanovujeme přibližný časový limit, v němž má stihnout určitou aktivitu, aby si představu příslušného časového rozpětí lépe fixoval (např. číst bude 5 minut; příklad bude počítat 2 minuty; hrát si bude 10 minut). Nejde o to, abychom striktně vyžadovali přesné načasování, ale aby žák získal představu, jak dlouho mu určitá práce trvá. Ukončení daného času může být provázeno zvukovým upozorněním – můžeme využívat nastavení budíku, kuchyňské minutky apod.

### 3

Totožné se stupněm 2. Mimo to využíváme pracovní listy zaměřené na časovou posloupnost a určování času. Trénujeme také posloupnost dnů v týdnu, měsíců v roce, ročních období, denní doby, pokud je žák nezná. Se žáky používáme různorodé kalendáře pro nácvik orientace, zaznamenáváme do nich narozeniny, svátky rodinných příslušníků, státní svátky, významné dny. Můžeme se žáky vyrobit i vlastní kalendář, v němž vyjádříme roční období a jejich klíčové charakteristiky. Systematický nácvik orientace v čase trénujeme v předmětu speciálněpedagogické péče.

### 4–5

V předmětu speciálněpedagogické péče trénujeme posloupnost dní v týdnu, ročních období, hovoříme o posloupnosti činností za užití pracovních listů, trénujeme, co se děje v různých ročních obdobích a co se děje v různé části dne (např. které svátky se pojí se zimou, co děláme ráno, odpoledne, večer). Společně se žáky používáme symboly, obrázky, značky apod., které vyjadřují, jaká se právě odehrává událost, co je čeká, naznačují časové údaje jinak obtížně pochopitelné.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Co nejvíce o čase hovořit.
- Netrénujeme pouze pasivně za využití pracovních listů, ale při všech příležitostech žáka vedeme k tomu, aby přemýšlel o časových vztazích v reálném prostředí.
- Určení, co ukazuje malá a velká ručička na ciferníku hodin, je pouze začátek – žák si musí umět uvědomit délku trvání činností, odhady časů apod.



### **Jak lze se žáky o čase přemýšlet, nejen ho učit mechanicky určovat**

Při práci s klientkou poradenského zařízení byly opakovaně řešeny převody mezi digitálním a analogovým časem, které jí činily značné obtíže – zatímco v digitálním čase uvádíme hodinu, která už byla (14:25), v analogovém čase uvádíme někdy hodinu, která už uplynula (pět hodin a deset minut), a jindy hodinu, která teprve nastane (tři čtvrtě na čtyři). Při přemýšlení o určení času může být výhodné si uvědomit, že říkáme-li hodinu, která již uplynula (v digitální i analogové variantě), je to první časový údaj, který zmiňujeme, pak říkáme, kolik minut po dané hodině již uběhlo – zachováváme tedy posloupnost času, jak proběhl. A obdobně uvádíme-li v analogovém čase, která hodina nastane, nejprve vždy říkáme, kolik minut (částí hodiny) do příslušné hodiny je, pak teprve zmiňujeme, která hodina bude – opět tedy zachováváme v řeči časovou posloupnost.



AVERY, Dorothy. *Jak dlouho trvá rok?* Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-814-1.

WEINHOLD, Angela. *Poznáváme hodiny a čas: s cvičnými hodinami.* Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-0002-647-3. ■

## 4.6.6 ROZVOJ EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ

— Lenka Krejčová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Exekutivní funkce zahrnují soubor řady různorodých poznávacích procesů, jejichž vzájemnou součinnost zpravidla potřebujeme pro výkon (tj. exekutivu) určité činnosti. Současné výzkumy naznačují, že k rozvoji exekutivních funkcí dochází postupně, jejich plnou funkčnost můžeme očekávat až v období dospívání a rané dospělosti. Nicméně po celý vývoj v dětství je žádoucí trénovat či posilovat schopnosti, činnosti a dovednosti, které k rozvoji exekutivních funkcí přispívají. V pozdějším věku pak spíše dojde k efektivní interakci všech dílčích poznávacích procesů, takže práce probíhá přiměřeně rychle, přesně, bez zbytečného množství chyb nebo časových prodlev. Mezi exekutivní funkce se tradičně

Exekutivní  
funkce

řadí dovednost organizovat vlastní chování a tlumit takové, které je v kontextu právě prováděné činnosti nežádoucí, schopnost zaměření pozornosti na práci, její vytrvalost, popř. rozdělení pozornosti mezi více aktuálně důležitých podnětů, plánování a kontrola činností, pracovní paměť.

#### Pracovní paměť

Někteří autoři mezi pojem exekutivní funkce a pracovní paměť dávají rovnítko a argumentují, že pracovní paměť je pro výkon práce klíčová a veškeré další zmíněné poznávací procesy pracovní paměť automaticky doprovázejí. Hovoříme-li o pracovní paměti, máme na mysli činnosti (ve skutečnosti nejde přímo o paměť), při nichž vzájemně kombinujeme informace vybavované z dlouhodobé paměti a informace aktuálně ukládané do krátkodobé paměti. Jinými slovy, musíme si vybavit, co o tématu již víme, jaké postupy práce jsou uloženy v dlouhodobé paměti, a současně stále sledujeme, jak se nám daří plnit zadání, tedy musíme si pamatovat, co je třeba udělat, co už jsme učinili, k jakým dílčím výsledkům či mezikrokům v procesu řešení úkolu jsme již dospěli. Příkladem aktivizace pracovní paměti může být výpočet složitějšího matematického příkladu (např.  $42 \times 6$ ), kdy si musíme pamatovat zadání příkladu, současně si musíme vybavit, jaký je postup pro výpočet takových příkladů, dále si z paměti vybavujeme výsledky násobků ( $40 \times 6$ ;  $2 \times 6$ ), současně v krátkodobé paměti musíme udržet, co už jsme vypočítali, k jakému výsledku jsme dospěli, co nám ještě z celkového příkladu chybí spočítat a že musíme dva dílčí výsledky nakonec sečíst.

#### Plánování

Kromě důrazu na pracovní paměť bývá mezi exekutivními funkcemi kladen značný důraz na proces plánování jako na komplexní a poměrně sofistikovanou činnost, jejíž rozvoj vyžaduje kvalitní úroveň řady dílčích kognitivních funkcí, zkušenosti i osvojení specifických dovedností. Za pozornost také stojí, že kvalita exekutivních funkcí bývá v současné době pokládána za významnější prediktor školní úspěšnosti než prostá úroveň inteligence.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Žáci, jejichž exekutivní funkce lze pokládat za oslabené, se mohou projevovat následujícím způsobem:

- Žák nezvládá dokončovat svou práci.
- Žák si nepamatuje zadání úkolů nebo dílčí kroky práce.
- Žák je při řešení složitějších činností zmatený, neví, co má dělat, co už zpracoval, co mu ještě chybí.
- Žák se nedokáže koncentrovat na práci, snadno se nechá rozptýlit, odklání pozornost k jiným činnostem či nápadům.
- Žák si neumí stanovit sekvenci úkonů, které je zapotřebí pro řešení úkolu vykonat.

Opatření reaguje na nutnost rozvoje konkrétních poznávacích procesů i dalších studijních dovedností žáků (tj. pozornosti, paměti, seriality, kontroly chování, plánování činností). Zaměřuje se na cílený rozvoj poznávacích procesů formou vhodné intervence, jež vede k posilování myšlenkových operací.

Pomáhá kvalitnějšímu způsobu řešení problémů, a tedy i realizaci různorodých školních činností.

Rozvoj exekutivních funkcí jde ruku v ruce s rozvojem dalších poznávacích funkcí, jako je paměť, pozornost, serialita apod. (viz další PO zaměřená na zmíněné schopnosti). Se žákem pracujeme v průběhu každodenních aktivit, kdy mu pomáháme plánovat práci, podněcujeme ho k systematickému řešení úkolů, verbálně, pohybem nebo společnou diskusí či společnou činností zaměřujeme jeho pozornost na právě probíhající aktivitu, učíme ho kontrolovat splnění úkolů. Mimo to lze exekutivní funkce posilovat záměrným nácvikem za využití komplexních programů rozvoje poznávacích funkcí (např. Feuersteinovo instrumentální obohacování, PAMIS) nebo prostřednictvím nácviku vybraných poznávacích procesů (např. tréninkem pozornosti a paměti za využití pracovních listů či počítačových programů pro to určených).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2

Kdykoli je to možné, plánujeme se žákem postupy práce. Když si neví rady, názorně si ukazujeme, kde má práci začít. Říkáme si, co musí učinit nejprve, jak bude dál při práci postupovat, nač nesmí zapomenout, čím bude aktivita ukončena. Je-li to nutné, postupy činností zapisujeme nebo nějak symbolicky znázorňujeme (zakreslujeme). Žákovi vytvoříme přehledy pracovních postupů – u mladších dětí formou obrázků či piktogramů, u starších můžeme přehled vypracovat formou hesel. Po ukončení práce vždy žáka vyzveme, aby si ji zkontroloval. Společně si řekneme, co musí sledovat, nač se při kontrole zaměřit. V případě potřeby kontrolujeme všechny výsledky společně se žákem, nikoli však za něj – musí si uvědomit, co si má pohlídat, jak má prověřit, zda je úkol splněn správně nebo se v něm vyskytla chyba. Postupy práce i kontroly můžeme probírat před zahájením činnosti s celou třídou, žádnému z žáků taková verbalizace myšlenkových strategií neublíží. Přitom však věnujeme zvýšenou pozornost příslušnému žákovi s deficitem v uvedené oblasti, při hovoru se třídou stojíme blízko něj, zdůrazňujeme, co budeme potřebovat, sledujeme, zda registruje, co bylo řečeno.

Ve třídě žáka umístíme tak, aby byl minimálně rušen podněty z okolí a mohl lépe zaměřit pozornost na práci. Současně ho máme co nejbližší u sebe, abychom ihned registrovali, když přestává pracovat, a vedli ho k návratu k činnosti – verbalizujeme, co žáci právě provádějí, pojmenováváme, co od žáků očekáváme, že splní, pobídneme žáka pohybem ruky, poukázáním na právě prováděnou práci. Je-li to třeba, před každou samostatnou činností se žákem společně plánujeme, jak bude pracovat. V sešitě nebo učebnici mu můžeme naznačit (např. barevně zvýraznit), na kterých řádkách právě pracuje.

Dále pak zařazujeme tréninky rozvoje příslušných poznávacích procesů. V případě, že je ve škole odborník s adekvátním výcvikem, využíváme v rámci pedagogické intervence anebo v předmětu speciálněpedagogické péče program Feuersteinova instrumentálního obohacování, materiály na rozvoj paměti, počítačový program HappyNeuron – Brain jogging apod.

3

Vše uvedené ve stupni 2. Pomáháme žákovi začít práci, hledáme způsoby, jak může udělat první krok při zahájení činnosti. Trénujeme uvědomění si časové posloupnosti dějů. Vedeme žáka k aktivnímu užívání příslovčí jako „nejprve, pak, nakonec“, popisujeme s ním, co se odehrálo v minulosti, co se odehrává v přítomnosti a co se stane v budoucnosti. Pro všechny pravidelně se opakující aktivity ve škole (např. příprava pomůcek na výuku, převlékání při tělesné výchově, výpočty v matematice, určování gramatických jevů v jazycích) vytvoříme žákovi přehledy postupů práce, které využívá při dílčích samostatných úkolech ve škole. Pro lepší koncentraci žáka jsme v jeho blízkosti, kdykoli pracuje samostatně.

4

Viz PO stupeň 2 a 3. Úkoly pomáháme žákovi strukturovat na dílčí části. Hovoříme s ním o tom, co má udělat nyní, až práci dokončí, instruujeme ho, čím má pokračovat. Identifikujeme, co je důležité a musí se vykonat, co je nepodstatné a aktuálně jde o zanedbatelnou aktivitu. Tuto činnost vykonává buď učitel, nebo asistent učitele.

Pokud žák nestíhá práci dokončovat, učitel kvalifikovaně rozhodne, zda je nutné, aby ji dokončil v rámci domácí přípravy. Je-li žákům zadán úkol, volí učitel, zda žák dokončí školní práci, nebo napíše domácí úkol. Není zadáváno obojí. Klíčovým kritériem pro rozhodnutí o druhu domácí práce je, co žák potřebuje k tomu, aby si učivo lépe osvojil, resp. procvičil.

5

Vedeme žáka k zaměření pozornosti na práci a soustředění při práci – viz PO zaměřené na tuto oblast. Učíme ho vědomě odlišovat minulost, přítomnost a budoucnost. Při jednoduchých činnostech, které má náležitě zvnitřněné, ho pobízíme, aby nám sděloval gesty, případně jednoslovně, co právě dělá. Trénink zaměřujeme v první řadě na schopnost koncentrace pozornosti.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Vždy pracujeme společně se žákem, nikoli za něj.
- Exekutivní funkce přímo souvisejí se systematickým výkonem určité činnosti, což u žáka podporujeme právě tím, že ho necháme pracovat maximálně samostatně.
- Vždy jsme žákovi k dispozici a postupně ho vedeme, když si neví rady.
- Snažíme se nikdy nenechat situaci zajít tak daleko, aby žák ztratil kontinuitu, zcela přestal pracovat a úkol nedokončil.



BLAKEMORE, Sarah-Jayne a Uta FRITH. *The learning brain: lessons for education*. USA: Blackwell, 2005. ISBN 978-1-4051-2401-0.

FEUERSTEIN, Reuven. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-2462-4006.

KOVALČÍKOVÁ, Iveta a kol. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, 2015. ISBN 978-966-660-812-6.

KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

KULIŠŤÁK, Petr. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.

REZKOVÁ, Vlasta a Lucie TUMPACHOVÁ. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.

SUCHÁ, Jitka. *Trénujte si paměť*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-791-6. ■

## 4.6.7 TRÉNINK PAMĚTI

— Lenka Krejčová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Paměť je nedílnou součástí procesu učení – je nezbytná při osvojování všech nových dovedností i znalostí. Oslabený kognitivní vývoj s sebou někdy přináší také oslabení paměti. Někteří žáci mají relativně kvalitní mechanickou paměť, avšak nedaří se jim využívat paměť logickou. V takovém případě je důležité prověřovat, zda učivu skutečně rozumějí nebo ho jen mechanicky reprodukují na základě prostého zapamatování. Jsou-li oslabeny oba zmíněné typy paměti, je učení značně komplikované a pro jeho zkvalitnění je trénink paměti nezbytně nutný.

Paměť můžeme charakterizovat z mnoha různých úhlů pohledu a v závislosti na nich také identifikujeme množství druhů paměti. Kromě zmíněné mechanické a logické paměti můžeme paměť dělit dle smyslu, který pro zapamatování využíváme (nejčastěji paměť sluchová, zraková, pohybová), nebo z hlediska druhu a formy informací, které si zapamatováváme (paměť explicitní čili deklarativní pro fakta, pojmy a informace, které si cíleně musíme osvojit; paměť implicitní neboli procedurální pro návyky a dovednosti, které si osvojujeme bezděčně). Z hlediska délky zapamatování údajů hovoříme o ultrakrátké, krátkodobé, pracovní a dlouhodobé paměti. Různé druhy paměti je žádoucí při práci se žáky přiměřeně využívat a jejich aktivitu kombinovat. Je vysoce pravděpodobné, že zatímco určité formy zapamatování a vybavování informací mohou být oslabené, jiné jsou rozvinuté přiměřeně, mohou tedy fungovat jako kompenzace. Je také důležité trénovat jak zapamatování informací různými formami a prostředky, tak i vybavování informací z paměti odlišnými způsoby. Obě tyto složky paměti jsou velmi důležité.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření je zapotřebí zavést, když má žák opakované obtíže vybavit si probírané informace. Vedle toho se žákovi nedaří zapamatování klíčových údajů ve výuce, má obtíže při zapamatování instrukcí, rychle zapomíná.

Se žákem jednak trénujeme paměť různými způsoby, vedeme ho k využívání kompenzačních mechanismů, které deficity paměti minimalizují.

Rizikovým se může stát oblíbené využívání mnemotechnických pomůcek. Je vždy nutné prověřit, zda žáci jejich využití plně chápou a skutečně jim usnadňují práci. V některých případech mohou mnemotechnické pomůcky představovat další údaje k zapamatování a souvislost mezi nimi a fakty, jež je nutné si osvojit, není žákovi zřejmá. V takových situacích mnemotechnické pomůcky ztrácejí význam.

Kromě nácviku případných oslabení kompenzujeme deficity paměti zapisováním informací, jež se žákovi obtížně pamatují, mnohonásobným opakováním totožných informací (je žádoucí opakovat údaje stále stejnými slovy, aby bylo zcela jasné, že se jedná o totéž). Kromě toho, že údaje opakuje učitel, asistent pedagoga nebo speciální pedagog v průběhu předmětu speciálněpedagogické péče, vždy dbáme na to, aby údaje opakoval vždy i sám žák. Je žádoucí, aby je slyšel a současně i vyslovil.

Vše, co si žák nezvládá zapamatovat, mu zapisujeme, resp. vedeme ho k tomu, aby si informace průběžně zapisoval. Především při oslabení krátkodobé či pracovní paměti je dané opatření nezbytně nutné pro další práci s učivem. Vypracované tabulky s přehledy, např. pádů v českém jazyce, vylepíme na lavici, aby je měl žák neustále na očích.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Strategie  
zapamatování

2

Učitel žákovi pomáhá se zapamatováním prostřednictvím strategií zapamatování (vizualizace, verbalizace, kategorizace, asociace, mnemotechnické pomůcky apod.). Opakuje důležité informace výrazně častěji. Pro prezentaci informací využívá různé modality. Je-li ve třídě asistent pedagoga, veškeré tyto postupy se žákem prochází individuálně on.

Z hlediska nácviku paměti je žádoucí se zaměřit při pedagogické intervenci na následující:

Mechanická  
paměť

Mechanickou paměť trénujeme cíleným nácvikem různorodých básniček a písniček. Pro její posílení využíváme podněty k tomu určené, tj. nenutíme žáky mechanicky si pamatovat to, k čemu potřebujeme logiku.

Sluchová  
paměť

Sluchovou paměť podporujeme vizualizací podnětů. Jestliže žák nezvládá zapamatování slyšeného, společně s ním vymýšlíme vizuální oporu pro klíčové informace, jež je třeba si zapamatovat – u starších žáků může stačit zápis informací, popř. jejich barevné rozlišení, u mladších žáků využíváme obrázky či pouhé grafické značky, které symbolizují jednotlivé informace. Slyšené

údaje tak doplňujeme viděnými a vedeme žáky k tomu, aby využívali svoji představivost a v paměti informace záměrně vizualizovali.

Zrakovou paměť podporujeme verbalizací podnětů. Pro kvalitnější zapamatování viděného může být žádoucí pojmenovat, co přesně je třeba si zapamatovat, případně verbalizujeme vztahy mezi informacemi, umístění podnětů, jmenujeme analogické údaje, které k zapamatování pomáhají (je to jako..., připomíná to...).

Zraková  
paměť

Seznamy informací si pamatujeme prostřednictvím jejich kategorizace, tedy utříděním do logických skupin. Je vhodné, aby tyto skupiny stanovili žáci sami, jinak hrozí, že si budou muset pamatovat jak podněty k zapamatování, tak definované skupiny, jimž nemusí přesně rozumět, když ho stanovil někdo jiný. Zapamatování by se tak spíše zkomplikovalo.

Kategorizace

Menší množství různorodých informací si lze zapamatovat za využití asociací – se žáky vymýšlíme souvislosti mezi podněty, jež tak na sebe vzájemně navazují.

Asociace

3

Vše ve stupni 2 a současně je realizován v předmětu speciálněpedagogické péče cílený nácvik paměti za využití pracovních listů nebo speciálních domácích úkolů (např. učení básniček a písniček, vyprávění přečtených příběhů).

Ve výuce namísto tradičních úkolů zadávaných ostatním žákům ve třídě příležitostně zadáváme v součinnosti se speciálním pedagogem, který vede předmět speciálněpedagogické péče, úkoly, jež s tréninkem paměti souvisejí. Využíváme pracovní listy pro nácvik paměti – např. Cvičíme paměť, cvičení z počítačového programu Happyneuron – Brain Jogging.

4

Trénink paměti je pravidelně zařazován do předmětu speciálněpedagogické péče. Vše probíhá za užití výše popsaných pomůcek a postupů. Po nácviku je současně v rámci předmětu speciálněpedagogické péče trénováno, co si má žák zapamatovat ze školního učiva. Učitel, resp. učitelé žáka speciálnímu pedagogovi sdělují, co je třeba trénovat, co si žák potřebuje zapamatovat. Trénované postupy zapamatování jsou úzce provázány se školní prací i s každodenními úkony, jako je zapamatování nákupního seznamu, zapamatování několika úkonů při odchodu z místnosti apod.

5

Vytvoříme pro žáky vizuální podněty (konkrétní obrázky, značky, symboly), které představují oporu pro vybavení informací. Jde zejména o vybavení základních činností, které budou v rámci výuky probíhat. Žáky podporujeme, aby si při zhlédnutí příslušného podnětu vybavili, co je čeká, co se bude dít.

Vizuální  
podněty

Obdobně můžeme se žáky stanovit klíčová slova, hesla, po jejichž zaznění žáci vědí, co mají dělat, co se od nich očekává. Snažíme se podněty žákům zprostředkovat v takovém formátu, který je pro ně snadněji uchopitelný. Pro někoho může jít o viděný podnět, jiný preferuje slyšené údaje.

Klíčová  
slova

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Žáka co nejvíce aktivizujeme, aby s informacemi pracoval a využíval formy zapamatování, které mu usnadní celý proces.
- Kdykoli je to nutné, učitel poskytuje žákovi informace opakovaně (v písemné podobě, několikerým opakováním instrukcí apod.), případně ho instruuje, aby si údaje zapisoval, a pohlídá, že se tak děje.
- Má-li žák obtíže se zapamatováním, sdělujeme informace v různých formátech a opakovaně, ale příliš je neparafrázujeme, nerozšiřujeme jejich množství, tím by se zapamatování mohlo komplikovat.



KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

REZKOVÁ, Vlasta a Lucie TUMPACHOVÁ. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.

SUCHÁ, Jitka. *Trénujte si paměť*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-791-6. ■

## 4.6.8 INTERVENCE NAD RÁMEC BĚŽNÉ VÝUKY

— Iva Klenová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Intervence nad rámec běžné výuky je individuální či skupinová speciálněpedagogická či pedagogická podpora v době mimo vyučování, např. před vyučováním, po vyučování, o přestávkách, v družině, v předškolním vzdělávání (přípravná třída, přípravný stupeň) mimo přímou řízenou činnost. Intervence napomáhá např. vyrovnávat dopady dlouhodobé absence, ztráty motivace k učení či neprospěchu žáka v edukaci, zaměřuje se na dovednosti, které u žáka nejsou s ohledem na fyzický věk a předpokládanou ontogenetickou úroveň zvládnuté, přičemž nemusí být obsahem vzdělávacích programů. Intervence může zahrnovat široké spektrum aktivit. Může se zaměřovat např. na rozvoj percepčně-motorických funkcí, grafomotoriky, jazykových kompetencí a komunikačních dovedností; na zdokonalení čtenářských dovedností, ujasňování, procvičování a upevňování problematického učiva, nácvik sociálních dovedností, relaxační techniky, koncentraci pozornosti apod. nebo může suplovat nedostatečnou domácí přípravu. Konkrétní náplň speciálněpedagogické či pedagogické podpory bude vycházet ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka a stanoví ji pedagog, popř. školní speciální pedagog/psycholog na základě doporučení školského poradenského zařízení.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Intervenci nad rámec běžné výuky realizujeme v prostorách školy a je doporučována jako forma další péče o žáka. Může probíhat individuálně nebo skupinově formou kroužku, kde je přítomno více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Intervence nad rámec výuky se nehodnotí, ale musí být školou evidovány odučené hodiny (kdo je vede, kdy a jaká je jejich náplň) a to, jaká je efektivita hodin intervence. U žáků s mentálním postižením je tato intervence efektivnější, je-li realizována individuálně nebo v malé skupině žáků (max. tři žáci) s obdobnými obtížemi.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

U tohoto podpůrného opatření musíme mít na zřeteli specifika mentálně postižených žáků, a to zejména jejich limity v kognitivních funkcích. Pedagog potřebuje vědět, jakým způsobem žák uvažuje, jak emočně prožívá a jaký je jeho obvyklý způsob reagování. Žáci s mentálním postižením bývají méně přirozeně zvědaví, myšlení je stereotypní, ulpívavé na určitém způsobu řešení, dokážou se naučit mechanicky pravidla, ale nejsou schopni je účelně aplikovat, učivo potřebují prezentovat názorným způsobem, proces učení je časově náročnější, poznatků nesmí být mnoho a musí se stále opakovat. Naučené žáci s mentálním postižením rychle zapomínají. Učení se něčemu novému pro ně není příliš atraktivní a musí být motivováni jiným způsobem, a to spíše emočně než kognitivně. Jsou ochotni se učit za podpory jiného člověka, k němuž mají pozitivní vztah. To vše musí mít pedagog na paměti a je velmi důležité si náplň intervence promýšlet. Mnohdy je účelnější ji zaměřit třeba jen na zvýšení motivace k učení, odbourání stresu, napětí z opakovaných selhání, ukázat i jiný pohled např. na matematiku, český jazyk (zábavné učení), pracovat na zvýšení sebevědomí apod. Dále by si pedagog měl dát pozor na to, aby hodiny intervence nezaměňoval za další vyučovací hodiny (dohánění toho, co žák nestihl ve vyučování udělat).

Musíme respektovat i možnou únavu žáka v době intervence, která se uskutečňuje před nebo po vyučování, v předškolním vzdělávání například v době odpočinku po obědě.



*Chlapec ve 3. stupni podpory společně vzděláván ve škole dle IVP vycházejícího z ŠVP – RVP ZV – minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, žák 7. ročníku ZŠ. Zařazena jedna hodina pedagogické intervence týdně z důvodu velkých problémů ve čtení. Chlapec své obtíže vnímá, má ke čtení negativní postoj, když má číst, objevují se u něj známky stresu. Hodiny nejsou koncipovány na neustálé čtení textů, které chlapce stresuje, ale probíhají formou čtenářských dílen ve školní knihovně, zaměřují se zde na budování pozitivního vztahu chlapce ke knihám a čtení, jejich významu pro člověka, společně probíhají krátké čtenářské chvilky z knih, které chlapce zaujaly, pouštějí si audionahrávky apod. Všechny aktivity v knihovně probíhají v přátelské atmosféře a vzájemné důvěře.*



MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

MŠMT. Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-novele-vyhlasky-c-27-2016-sb-o-vzdelavani>

VALENTA, Milan a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1. ■

## 4.7 UZPŮSOBNÍ FOREM KOMUNIKACE

— Jiřina Muchová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Uzpůsobení forem komunikace je nezbytně nutné podpůrné opatření k zabezpečení speciálních vzdělávacích potřeb žáků s mentálním postižením s výrazně narušenou komunikační schopností. Míra úspěšnosti vzdělávání těchto žáků závisí na vhodně zvoleném komunikačním prostředku i adekvátním způsobu užívání. Pokud je systém alternativních či augmentativních způsobů komunikace optimálně nastaven a je funkční, pozitivně ovlivňuje rozvoj osobnosti žáka, především jeho sociálních a kognitivních schopností – umožňuje navazovat kontakt s okolím, slouží k pochopení obsahu učiva, posiluje motivaci k učení, zvyšuje schopnost spolupráce, snižuje výskyt problémového chování.

Komunikační  
systémy

U žáků s mentálním postižením a narušenou komunikační schopností se uplatňují různé systémy komunikace – bez pomůcek a s pomůckami i jejich kombinacemi. Volba závisí na edukačních i osobnostních specifikách každého žáka. Při nácviku komunikace využíváme všech schopností žáka, snažíme se, aby způsob dorozumívání byl co nejjednodušší, nejpřirozenější a pro žáka i jeho rodiče pochopitelný. Pro rychlejší osvojení a využívání je důležitá týmová spolupráce. Nevýhodou je náročnější a dlouhodobý nácvik, především u žáků s těžším stupněm mentálního postižení.

Komunikační  
systémy  
bez pomůcek

K systémům bez pomůcek patří především nonverbální komunikace – pohledy očí, výrazy tváře, gesta, gestikulace, různé specifické znaky (např. Makaton), tón hlasu apod. Jejich výhodou je rychlá aplikace kdykoliv a kdekoliv.

K systémům s pomůckami patří různé reálné předměty, jejich zmenšeniny, trojrozměrné symboly, fotografie (předměty, činnosti, osoby, místa), lineární obrázky, grafické znaky, písmena, slova, technické pomůcky s hlasovým výstupem a počítače se speciálními softwary.

U žáků s mentálním postižením se osvědčují kombinace uvedených systémů. Podstatné je, aby žák uměl s nastaveným komunikačním systémem pracovat, mohl vyjadřovat své potřeby, pocity i reagovat na různé pokyny v různorodých situacích.

Alternativní či jiné formy komunikace se uplatňují také u degenerativních a závažných onemocnění a poúrazových stavů jako dočasný prostředek k dorozumívání.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Při aplikaci podpůrného opatření nutno respektovat zásadu – čím těžší je mentální postižení, tím jednodušší by měl být komunikační systém. U žáků s těžším mentálním postižením musíme počítat s dlouhodobým nácvikem.

Konkrétní instrukce týkající se aplikace podpůrného opatření naleznete v kapitole 4.5.7 Výuka prostřednictvím augmentativní a alternativní komunikace (AAK).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2–3

#### **Žák s lehkým mentálním postižením a omezenou schopností komunikace**

- Žák s LMP a narušenou komunikační schopností se může vzdělávat v ZŠ běžného typu. Tato forma vzdělávání však není pro jeho osobnostní, sociální a emocionální vývoj optimální. Mnohem výhodnější je docházka do ZŠ zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění.
- Ve vzdělávání je nutná úprava obsahu vzdělávání a opora o IVP.
- V hodinách žák pracuje s ostatními žáky, nutný však individuální dohled a dopomoc. V některých případech bude nutné zřízení funkce asistenta pedagoga.
- Dále viz kapitola 4.5.7 Výuka prostřednictvím augmentativní a alternativní komunikace (AAK).

### 4

#### **Žák se středně těžkým mentálním postižením a výrazně omezenou schopností komunikace**

- Pro žáka se středně těžkým mentálním postižením a výrazně omezenou schopností komunikace je optimální docházka do školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění. Ve třídě je zajištěna přítomnost asistenta pedagoga, neboť výuka prostřednictvím AAK je náročná a vyžaduje dlouhodobý nácvik. Přítomnost dvou pedagogů je proto

nezbytně nutné podpůrné opatření pro zabezpečení speciálních vzdělávacích potřeb žáka i žáků.

#### Nácvik AAK

#### Nácvik AAK

- Při budování podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů využijeme všech schopností i dovedností žáka, poskytujeme mu dostatek času na zpracování informací a následnou reakci či formulaci odpovědi. Důraz klademe na vizualizaci a maximální názornost při výuce, optimálním způsobem ho motivujeme (např. oblíbená činnost).
- Obsah učiva upravujeme v závislosti na komunikačních schopnostech a dovednostech žáka, zpracováváme individualizované pracovní listy (kombinujeme fotografie, grafické symboly a obrázky se psaným slovem apod.), postupně vytváříme podmínky pro budoucí užívání složitějších komunikačních systémů.
- V kontaktu se žákem využíváme vedle prostředků nonverbální komunikace také systémy s pomůckami. Pracujeme s předměty, fotografiemi (začínáme členy rodiny, věcmi běžné potřeby, pedagogy...), obrázky, symboly, psanými slovy, komunikačními řádky, tabulkami a deníky. Tvoříme individualizované pracovní listy.
- Zpočátku se zaměřujeme na odpovědi ANO/NE, později otázky formulujeme tak, aby umožňovaly žákovi jednoslovné a jednoznačné odpovědi, popř. neverbální reakce.
- Žáka podněcujeme k výběru mezi dvěma jídly či oblíbenými činnostmi. Jeho výběr respektujeme, dle potřeby mu dopomáháme.
- Důsledně a jednoduše komentujeme prováděné aktivity, řeč doprovázíme výraznou mimikou, počet užívaných slov a gest postupně rozšiřujeme.
- Při zadávání instrukce klíčové slovo podpoříme gestem nebo konkrétním předmětem, fotografií, symbolem pro lepší srozumitelnost.
- Více pokynů najednou nepoužíváme, např. úkol „sedni si na místo a nachystej si pastelky“. Uvedené pokyny rozčleňujeme na dílčí úkoly a počkáme, až jeden žák úkol splní, teprve poté zadáváme další.
- Využíváme iPady, tablety, notebooky – jsou flexibilnější, rychleji můžeme reagovat na konkrétní situaci – žáka natočíme, přehrajeme, vzápětí můžeme procvičovat percepci a paměť. Zvyšujeme tím zájem žáka o komunikaci, upoutáváme jeho pozornost (pozn. odkazy na některé české aplikace pro iPady, tablety jsou uvedeny níže).

- S komunikačním systémem pracujeme ve třídě, při pobytu venku (na klíčenku navlékneme zalaminované zmenšeniny fotografií) i doma. Pro jeho využívání si musíme naklonit celou rodinu.

## 5

### Žák s těžkým a hlubokým mentálním postižením se závažně omezenou schopností komunikace

- Žák s těžkým a hlubokým mentálním postižením se závažně omezenou schopností komunikace dochází do školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, ve třídě je nutná přítomnost asistenta pedagoga. Aplikují se PO 4. stupně.
- Komunikační systém tvoříme každému žákovi na míru, obsah učiva přizpůsobujeme individuálním potřebám žáka, upravujeme.
- Podpůrné opatření aplikujeme v průběhu celého dne ve všech vyučovacích předmětech.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Viz kapitola 4.5.7 Výuka prostřednictvím augmentativní a alternativní komunikace (AAK).



*Chlapec s dg. Downův syndrom od raného věku v evidenci střediska rané péče. Ve 4 letech s dg. středně těžké mentální postižení zařazen do MŠ běžného typu za přítomnosti asistenta pedagoga, zahájena stimulace prostřednictvím podporujících a alternativních forem komunikace – zpočátku využívány předměty a fotografie, později obrázky a symboly. Úspěšně pracováno s programem SymWriter a komunikačním deníkem. Postupně rozšiřována pasivní i aktivní slovní zásoba, zlepšena percepce i oblast početních představ. Po roce inkluzivního vzdělávání psychologem potvrzena hranice lehkého a středně těžkého mentálního postižení, v roce plnění odkladu školní docházky diagnostikováno lehké mentální postižení, doporučeno vzdělávání dle ŠVP vycházejícího z RVP ZV – minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. S ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka navrženo zpracování IVP ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, ve čtení pracovat s globální metodou, v nácviu psaní prodloužit přípravné období.*



ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

### **Odkazy na některé české aplikace pro iPady, tablety**

[www.i-sen.cz](http://www.i-sen.cz), kde naleznete další zajímavé odkazy a inspirace

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pmqsoftware.game.childrencards.cz>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=cz.matelier.brumikovaskolickacz>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pmqsoftware.math.numberscz>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ls.smartspeller.cz>

### **Matematika**

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobiloids.kidsmath>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.honeybee.android.kidsnumberslite>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=zok.android.numbers>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shinycube.android.fun4kids.kidsmathlite>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=enyssoft.baby.number>

**Pexeso**

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.developandroid.android.animals2>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shinycube.android.fun4kids.animalsmemorygamelite>

[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.softwego.findme&feature=search\\_result#?t=W251bGwsMSwxLDEsImNvbS5zb2Z0d2Vnby5maW5kbWUiXQ](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.softwego.findme&feature=search_result#?t=W251bGwsMSwxLDEsImNvbS5zb2Z0d2Vnby5maW5kbWUiXQ)

**Pozornost a jemná motorika**

<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.beautifulBubbles>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.ne.atech.android.movepaint7.bloom.free>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.liveset.colorsmaasher>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.trueit.autistic>

**Puzzle a vkládačky**

[https://play.google.com/store/apps/details?id=de.eiswuxe.puzzle&feature=related\\_apps#?t=W251bGwsMSwxLDEwOSwiZGUuZWlzd3V4ZS5wdXp-6bGUiXQ](https://play.google.com/store/apps/details?id=de.eiswuxe.puzzle&feature=related_apps#?t=W251bGwsMSwxLDEwOSwiZGUuZWlzd3V4ZS5wdXp-6bGUiXQ)

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mcpeppergames.games.amazinganimalpuzzlelite>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.winterworks.animallearningpuzzle>

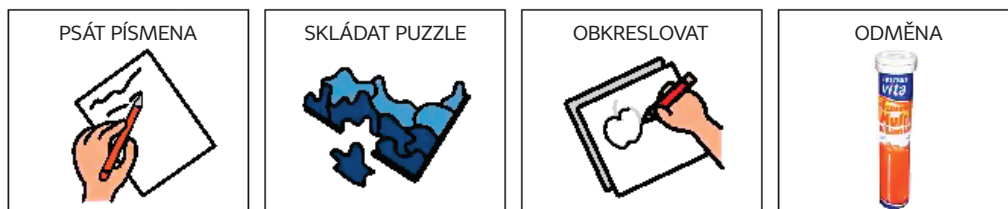
**Zvuky zvířat**

<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.eiswuxe.farm>

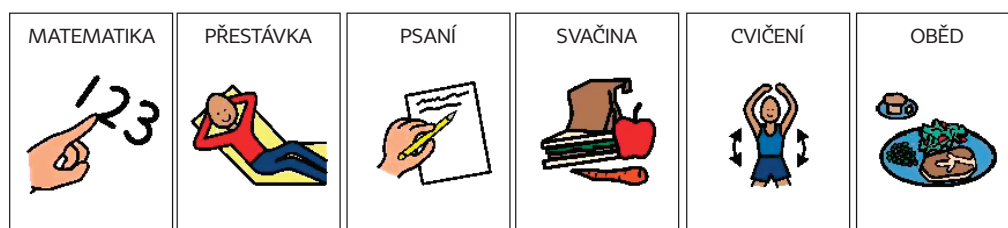
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Tapdevstudio.AnimalSound>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.grotly.anifarmfree>

## Ilustrativní příklady k PO



Obrázek 10 Struktura hodiny. Zdroj: Jiřina Muchová



Obrázek 11 Struktura dne ve škole. Zdroj: Jiřina Muchová



Obrázek 12 Struktura dne, který žák tráví doma. Zdroj: Jiřina Muchová ■

## 4.8 PERSONÁLNÍ PODPORA

— Ivana Klenová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Nejčastěji je jako personální podpora žákům se speciálními vzdělávacími potřebami doporučováno podpůrné opatření asistent pedagoga.

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

Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny vždy podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním. Jedná se o podpůrné opatření od 3. stupně podpory.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Podpůrné opatření asistent pedagoga se poskytuje na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce.

Základem jeho práce je spolupráce se žákem, žáky, jeho rodiči a s pedagogem. Souhra a spolupráce asistenta s pedagogem je nezbytně nutná nejen pro dobré klima třídy, ale také pro efektivní průběh výchovně-vzdělávacího procesu.

Asistent pedagoga může poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však čtyřem žákům ve třídě, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků. V případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, může být počet žáků na asistenta pedagoga vyšší.

Rozsah práce asistenta pedagoga je 20–40 hodin, toto rozpětí umožňuje zohlednit poměr přímé a nepřímé činnosti podle specifik konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tam, kde činnost asistenta pedagoga nevyžaduje žádné či minimální přípravné činnosti související s podporou žáka, je podíl přímé práce vyšší než v případech, které vyžadují přípravu vyučovací hodiny, pomůcek, častější konzultace s učiteli apod. Počet hodin přímé práce pohybující se u horní hranice 40 hodin by měl být zcela výjimečný. Praxe ukazuje, že asistent pedagoga většinou vykonává ve prospěch žáka i nepřímé činnosti a vykonává též přímou pedagogickou činnost i ve prospěch ostatních žáků ve třídě.

Náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka či žáků, a to v souladu s doporučením školského poradenského zařízení.

**Konkrétní  
činnosti  
asistenta  
pedagoga**

Mezi konkrétní činnosti asistenta pedagoga například patří:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí;
- individuální pomoc žákům v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky při výkladu textu, obrazového materiálu a další učební látky;
- individuální práce se žákem podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů učitele;
- pomoc s doučováním a přípravou na výuku i mimo vyučovací hodiny (v rámci družin, školních klubů a doučovacích aktivit v prostorách škol);
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při vzájemné komunikaci se žáky a zákonnými zástupci nezletilého žáka a komunitou, ze které žák pochází;
- provádění rutinních prací při výchově žáků, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků;
- asistence při přechodu žáků do jiných učeben, školní družiny, jídelny atd.;
- pomoc při vytváření pomůcek a zaškolování práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů;
- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním znevýhodněním při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou apod.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Podrobnou aplikaci tohoto PO podává obecná část Katalogu PO.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Činnost asistenta pedagoga v době mimo vyučování musí souviset s podporou žáka, ke kterému byl přidělen, nebo být ošetřena jiným typem pracovní smlouvy. Asistent pedagoga často vykonává přímou pedagogickou činnost v době přestávky a většinou pokračuje asistencí ve vyučovací hodině. Je nutné zajistit organizaci jeho práce tak, aby měl možnost přestávky v práci. V prostředí školy se jedná o dohodu mezi asistentem pedagoga a učitelem, kdy bude asistent pedagoga tyto přestávky v práci realizovat tak, aby plnily účel a smysl, a zároveň bylo možné zajistit pedagogickou činnost a bezpečnost žáků.

Rizikem v práci asistenta pedagoga je nepochopení jeho role a náplně práce. Ředitel školy by měl zajistit, aby byl asistent pedagoga plnohodnotným členem pedagogického sboru, účastnil se porad, měl své místo ve sborovně, v kabinetě a také ve třídě, měl možnost a prostor konzultovat s učiteli přístup k žákům a konkrétní náplň práce.

Je nutné vyjasnit ve vztahu k učitelům, podporovaným žákům i ostatním žákům a také ve vztahu k rodičům kompetence asistenta pedagoga:

- Asistent pedagoga pracuje podle pokynů učitele ve třídě.
- Činnosti jsou rozdělené podle kvalifikace asistenta a náročnosti požadovaných činností do platových tříd v rozsahu od 4. do 9. třídy (tedy od pomocných prací po samostatnou činnost na základě pokynů pedagoga). I u nejvýše kvalifikovaného asistenta pedagoga to znamená, že výuku nerealizuje zcela samostatně, ale opírá se o doporučení a metodické vedení dalších pedagogických pracovníků školy, kteří jeho činnost vyhodnocují a případně korigují.
- Asistent pedagoga by v žádném případě neměl vyučovat žáka individuálně a dlouhodobě mimo kmenovou třídu.
- Asistent pedagoga by neměl zajišťovat suplování, suplování je možné pouze tehdy, není-li možné využít pedagogického pracovníka s příslušnou odbornou způsobilostí a jehož pracovní smlouva zahrnuje výuku žáků (tedy i suplování).
- Vztah mezi asistentem pedagoga a pedagogem bývá klíčovým pro úspěch inkluzivního procesu.
- V rámci kompetencí je potřeba vyjasnit vztah a komunikaci asistenta s rodiči, měl by být co nejdříve představen rodičům podporovaného žáka a také ostatním rodičům a také definována jeho role ve třídě. Dále musí být stanoven způsob a obsah kontaktu asistenta s rodiči, krátké a časté zpětné vazby směrem k rodičům jsou samozřejmou a funkční součástí vzájemného vztahu. Zásadní zpětné vazby, návrhy, hodnocení, požadavky a změny by měl asistent realizovat pouze po dohodě s učitelem či v součinnosti s ním.
- Riziko ve vztahu se žákem vyplývá z předpokladu úzce navázaného vztahu se žákem i z jeho konkrétních vzdělávacích potřeb. Častým rizikem bývá vyšší míra podpory, než odpovídá žakovým potřebám, důsledkem je snížení samostatnosti žáka a omezení využití jeho možností. Není nutné, aby byl asistent pedagoga v nepřetržité interakci s přiděleným žákem; pokud žák se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje samostatně, může ho asistent jen sledovat nebo v té době podpořit dalšího žáka či žáky ve třídě.
- Rizikem může být nedostatečná znalost přístupů a metod práce, nevhodná komunikace, izolace žáka od komunikace se spolužáky, ale i osobní nesympatie na jedné či druhé straně.
- Asistent pedagoga může pociťovat fyzické limity při podpoře v sebeobsluze nebo při výskytu afektivního jednání.
- Specifickým rizikem může být pozice asistenta pedagoga, kterou zastává matka, zletilý sourozenec žáka – horší rozlišování rolí, a to nejen ve vztahu k samotnému žákovi, ale i dalším žákům ve třídě i k učiteli.
- Užší vztah asistenta k žákovi zvyšuje riziko vyhoření, zejména u žáků s těžkým znevýhodněním a výraznými negativními projevy chování. Je možné zvážit i vystřídání asistentů u jednotlivých žáků, je-li to možné organizačně a je-li předpoklad, že takové řešení prospěje žákům.



Chlapec ve 4. ročníku s lehkým mentálním postižením, vadou řeči a masivní poruchou pozornosti, aktivity, podpůrná opatření 4. stupně, společně vzděláván v běžné škole dle IVP vycházejícího z ŠVP – RVP ZV – minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Chlapec pracuje ve škole pouze pod přímým vedením, není schopen samostatné práce. Asistent pedagoga mu poskytuje podporu ve všech vzdělávacích oborech, nutný dohled i o přestávkách. Všeobecným pokynům pedagoga nerozumí, nemá naplněny obsahy mnoha pojmů, je nutné mu vysvětlovat, co daný výraz znamená. Asistent pedagoga mu individuálně vysvětluje zadání úkolu, často je mu nutné názorně ukázat, co je po něm požadováno. Při plnění úkolu potřebuje vedení, dohled, ujištění, že postupuje správně, povzbuzení a pochvalu. Nedokáže se soustředit a pracovat po dobu celé hodiny, nutné uvolnění i v průběhu hodiny. O přestávkách je potřeba dohledu ve třídě, začleňovat jej do kolektivu, kontrola na toaletách, asistence je potřebná i ve školní jídelně a družině. Asistent pedagoga také zprostředkovává komunikaci s dalšími pedagogy a rodinou. Je nezbytně nutné, aby asistent pedagoga přicházel do vyučování připraven, proto si s pedagogem plánují a promýšlejí, co by daný týden bylo vhodné s chlapcem probrat, procvičit a jak vše organizačně zajistit, protože nové učivo mu individuálně vysvětluje pedagog. Po tuto dobu asistent pedagoga např. dohlíží na samostatnou práci ostatních žáků. Povaha speciálních vzdělávacích potřeb chlapce je taková, že není možné, aby asistent pedagoga byl sdílený.



HANÁK, Petr. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4452-9.

MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-od-15-2-2019>

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Aktuality | Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. © Nová škola, o.p.s., 2013 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/> ■

## 4.9 HODNOCENÍ

— Petr Petráš —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Mentální postižení ovlivňuje (limituje) výkon žáka a má vždy dopady do jeho vzdělávání. Při charakteristice narušení kognitivních funkcí z důvodu MP se sice vzhledem k stupňům mentálního postižení uvádějí určitá zobecněná specifika (symptomy), ve skutečnosti se však každý žák projevuje jako individualita s různou variabilitou projevů v oblasti kognice, proto je nutné k němu jako k individualitě přistupovat i při hodnocení.

Při hodnocení je tedy nutné, aby pedagog dokázal správně identifikovat, zda chyby, kterých se žák dopouští v procesu plnění určitého úkolu, pramení z jeho nepřipravenosti, nebo vyplývají / jsou ovlivněny právě nedostatky v jeho kognici.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U žáků s MP je důležité dobře nastavit systém hodnocení. Pedagog musí své žáky dobře znát, z této znalosti vycházet při jejich hodnocení a na jeho základě nastavovat vzdělávací cíle a učební strategie tak, aby bylo dosaženo jejich maximálního osobního potenciálu. Při hodnocení žáků s MP musí také akceptovat jejich handicap a jeho dopady do vzdělávání. Pomáhají mu k tomu nejen doporučení a konzultace s odbornými pracovníky ŠPZ, ale i konzultace s ostatními vyučujícími, asistenty pedagoga. Hlavním zdrojem poznání je však jeho vlastní diagnostický proces probíhající rámci pedagogické diagnostiky.

Z hlediska objektivity se nelze při hodnocení spolehnout pouze na jednu univerzální metodu (která fakticky ani neexistuje), ale spíše snažit se vybírat z metod hodnocení ty, které nejlépe vyhovují žákům s MP, které dokážou žáci akceptovat a pomocí kterých je učitel schopen zhodnotit nejen jejich momentální výkon, ale i pokrok, který ve vzdělávání udělali, a poskytnout tak komplexní, objektivní informace o rozvoji jejich osobnosti.

Podklady pro klasifikaci a hodnocení žáků s MP tak pedagog získává soustavným, dlouhodobým (longitudinálním) sledováním výkonů žáka v průběhu vyučování, jeho připravenosti na vyučování, různými druhy prověřování jeho vědomostí, dovedností, návyků a různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické apod.). Zaměřuje se také na analýzu výsledků činností žáka (např. jeho manuální zručnost, celkovou sociální vyspělost a samostatnost).

U žáků s MP bude proces učení (vzdělávací výkon) ovlivňován zejména v následujících oblastech:

### POROZUMĚNÍ UČIVU

Žák s MP novému učivu porozumí většinou až za delší čas, proto je třeba s tím počítat i z hlediska jeho hodnocení.

Porozumění  
učivu

Komplexní zhodnocení zvládnutí určitého tématu by mělo následovat až po průběžném hodnocení, kdy pedagog především zjišťuje úroveň pochopení učiva, odhaluje případné nedostatky a podle toho plánuje další edukační kroky. Toto průběžné hodnocení má tedy spíše funkci informační (pro učitele) než evaluační (pro žáka). Pedagog přitom musí počítat s tím, že při osvojování nového učiva dochází u žáka s MP k pomalejšímu řešení úkolů, omezena je schopnost samostatné práce a zhoršena je jeho adaptace na nové podmínky a nové prostředí. Žák s LMP nestačí výukovému tempu, potřebuje více času, případně dopomoc při pochopení úkolu a jeho řešení.

## KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

### Komunikační schopnost

U žáka s MP dochází k narušení komunikační schopnosti častěji než u žáků intaktních. NKS ovlivňuje nejen jeho výkony při verbálním projevu (slabší vyjadřovací schopnost, občasné artikulační nedostatky, menší, omezená slovní zásoba, ale také při pochopení učiva (horší osvojování nových pojmů v průběhu výuky a také potřeba delšího času, než je dokáže sám aktivně užívat; nedostatečná je schopnost rozumění, hodnocení a rozhodování).

Z hlediska hodnocení by se jednalo opět o průběžné hodnocení, jehož úkolem by bylo získání zpětné vazby (zda žák sdělení pochopil).

Je třeba zvážit prospěšnost písemného zkoušení místo ústního.

Důležité je dodržování zásad komunikace se žákem s MP (krátká, výstižná sdělení, prodloužení času na pochopení, vyhýbat se složitým a cizím výrazům). V případě nutnosti odbornější terminologie se doporučuje zavést slovníček pojmů.

Z hlediska organizace vyučovacího procesu je třeba zvážit PO intervence či zařazení předmětu speciálněpedagogické péče zaměřeného na rozvoj komunikačních schopností žáka. Hodnocení tohoto předmětu by mělo být slovní, hodnotil by se individuální pokrok žáka.

## ŘEŠENÍ PROBLÉMU

### Řešení problému

Při řešení problému dochází u žáka s MP k potížím při vzájemném porovnávání podnětů, neuvědomuje si analogie mezi tématy učiva, často se mu nedaří uvědomit si, o jaký problém se jedná a co má řešit. Při změně učebních podmínek vnímá situaci jako novou a neznámou, i když prvky učiva zůstaly nezměněny. Zde je z hlediska organizace vyučovacího procesu na místě aplikace personálního PO: podpora asistentem pedagoga a jeho individuální práce se žákem (nevykonává práci za něj, ale pomáhá mu orientovat se v konkrétních situacích).

Na základě vlastních poznatků vyplývajících z individuální činnosti se žákem předává asistent pedagoga cenné poznatky pedagogovi a podílí se tak na průběžném i celkovém hodnocení žáka. Zde je důležitá kooperace mezi učitelem a asistentem pedagoga a správné nastavení vzájemné komunikace.

## ŘEŠENÍ ÚKOLU

Při zadávání úkolu žákům s MP je třeba používat stručné a jasné zadání, bez dlouhých vět a souvětí (aby se eliminovalo nebezpečí nepochopení úkolu), ale i přesto je nutné se vždy přesvědčit, jestli žák zadání porozuměl. Jestliže se v průběhu plnění úkolu objeví ze strany žáka projevy neklidu, tendence k jiným činnostem než k těm, které bezprostředně s úkolem souvisejí (žák přestane plnit úkol, houpe se na židličce, vykřikuje, vyskočí a prochází se po třídě), bývá to většinou v souvislosti s tím, že u žáků s MP je průvodním jevem MP nestálost záměrné pozornosti, mají problémy s vytrvalostí při řešení úkolu, problémy v soustředění, koncentraci pozornosti na práci, z čehož pramení také jejich snadná unavitelnost. Když je úkol složitější a vyžaduje k jeho splnění více činností, narůstá s kvantitou výkonu také počet chyb a žák má tendenci úkol nedokončit.

Řešení  
úkolů

V těchto případech by se měl pedagog spíše zamyslet nad vhodností a úměrností zadaného úkolu než vystavovat žáka negativnímu hodnocení či poznámkám a kázeňským postihům. Důležitá je průběžná motivace žáka posilováním důvěry v jeho vlastní sílu. Po soustředění musí následovat relaxace (např. formou relaxačních chviliek), což je důležitý poznatek z hlediska strukturování vyučovací jednotky.

## UČENÍ

Při učení je pro žáka s MP limitující zejména omezená schopnost logického myšlení, nedůslednost myšlení a slabá řídicí funkce. Jeho výkon ztěžuje také nestálost záměrné pozornosti. Důsledkem je, že pojmy se tvoří těžkopádně, úsudky jsou nepřesné, vážne analýza a syntéza, značná je nekritičnost. Pro nepřesnost vyšší abstrakce a generalizace chyby je třeba žákům s MP zadávat především úkoly, které jsou vázány na konkrétnost, příklady vybírat z bezprostředního okolí žáka. Učivo by tím pádem mělo být většinou individualizované s minimem abstraktnosti a mělo by v něm být co nejvíce konkrétnosti. Uplatňuje se hlavně zásada názornosti a častého opakování. Proto je u žáků s MP nezbytné uplatňovat individualizaci hodnocení.

Učení

## OSVOJOVÁNÍ NOVÝCH POZNATKŮ

Osvojování nových poznatků ovlivňuje především paměť. Paměť žáků s MP je většinou mechanická, konkrétní a krátkodobá, proto je osvojování nových poznatků pomalé, zhoršená je i logická paměť. Co se žáci naučí, rychle zapomínají. Pamětní stopy si vybavují nepřesně, vědomosti neumí včas uplatnit v praxi. Proto je také ve vzdělávání těchto žáků věnována taková pozornost opakování, přičemž důležitou zásadou je, aby bylo využíváno rozmanitosti a názornosti.

Osvojování  
nových  
poznatků

Před zkoušením žáka s MP je proto nutné učivo nejdříve zopakovat a uvést pokud možno do souvislosti a až potom přistoupit k vlastnímu zkoušení a hodnocení.

## EMOČNÍ OBLAST

Při edukaci a hodnocení žáků s MP je nutné přihlížet i k jejich specifickým v oblasti emocí. Tato oblast bezprostředně souvisí s hodnocením chování. Žák s MP má menší schopnost

Emoční  
oblast

ovládat se. Poměrně časté jsou projevy, které by se daly označit jako nekázeň a vyrušování. Vykřikuje, houpe se na židličky, pobíhá po třídě, ruší ostatní spolužáky.

Při úspěchu u něho převládají kladné emoce, při neúspěchu to mohou být výlevy zlosti, při trvalém neúspěchu neurotické symptomy (např. enuréza), případně až psychopatické stavy. Dlouhodobá nediferencovanost citů vede k jednostrannému uspokojení nebo neuspokojení. Někdy tito žáci nepřiměřeně reagují na podnět, který ani nedokážou pořádně identifikovat, city jsou svojí dynamikou a intenzitou neadekvátní k takovým podnětům.

Egocentrické emoce ve svém důsledku ovlivňují tvorbu hodnot a postojů.

Při hodnocení chování žáků s MP by tedy měl být pedagog obezřetný, nezabývat se každou marginálií, zbytečně nedělat z každého drobného přestupku velký problém, spíše by měl působit preventivně, příkladem, vyzvedávat kladné stránky žáka.

Přílišná frekvence poznámek a negativního hodnocení k úspěšnému řešení nevede.

Empatický učitel nebo asistent pedagoga usnadní přijetí žáka s MP do kolektivu, podporuje komunikaci se spolužáky i pedagogy a adekvátně eliminuje negativní projevy v chování.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2–3

Žáci s lehkým mentálním postižením mívají ŠPZ doporučené úpravy obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů v souladu s RVP ZV, minimální dosaženou úrovní výstupů (MDÚ). Nástrojem k aplikaci tohoto podpůrného opatření je IVP, v němž je stanoven i způsob hodnocení těchto žáků.

Základním principem je individualizace hodnocení, to znamená, že se vychází z důkladné znalosti osobnosti žáka s LMP, hodnocení je založeno na dlouhodobém sledování pokroků, posílena je motivační složka hodnocení a využívá se především metod formativního hodnocení (slovní, kombinované, kritériální, pomocí portfolia, částečně i sebehodnocení).

Při hodnocení žáků je nutné přihlížet ke specifickým, které vykazuje kognice žáků s LMP a které ovlivňují volbu metod ověřování jejich vědomostí, dovedností, návyků, ale také chování.

### Ověřování vědomostí a dovedností žáků s LMP

Vzhledem k zvýšenému riziku narušené komunikační schopnosti žáků s MP, ať už ve fázi expresivní složky řeči (verbální výkon) nebo impresivní složky řeči (vnímání), pochopení obsahu sdělení, případně ostychu z mluvního projevu (z jakýchkoliv důvodů), je třeba zvážit, zda preferovat tuto formu zkoušení, používat ji s určitým omezením, nebo ji eliminovat úplně. Jestliže přistoupíme k ústnímu zkoušení, je třeba, aby bylo k tomu nastaveno bezpečné prostředí (ostatní žáci jsou poučeni a akceptují případné neúspěchy žáka s MP) a aby žák měl dostatek času na pochopení otázky a formulování

Ústní  
zkoušení

odpovědi. Je možné žákovi zadat otázku a nechat ho v klidu promyslet si odpověď v lavici. Je možné zvolit formu ústního zkoušení, kdy žák zůstává sedět v lavici, případně vestoje, ale pořad na svém místě, jestliže není nutné, aby své odpovědi prezentoval u tabule (například doplňoval do textu, uváděl výpočet příkladu, pracoval s interaktivní tabulí apod.).

Písemný projev žáků s LMP bývá poznamenán častými nedostatky, které vyplývají z mentálního postižení. Projevují se v něm zejména problémy s motorikou (jemnou i hrubou), vizuomotorickou koordinací, slovní zásobou, obsahem sdělení, skladbou vět apod. Písmo je méně čitelné, někdy až nečitelné.

Písemný  
projev

Při spontánním psaní jsou časté jednoslovné věty (odpovědi), které ani ve vyšších ročnících nebývají gramaticky správné. V rozvinutějších větách většinou vážne syntax, častý je výskyt různých agramatismů, někdy věty ani nedávají smysl.

Při diktátu většinou žáci s LMP nestíhají, potřebují prodloužit čas na psaní, jinak některá slova zapomínají, delší věty si nezapamatují.

S tím vším musí pedagog počítat, když zadává úkol, zadání tedy musí být jasné, nepříliš široké, aby se v něm žák dokázal zorientovat. Přesto si pedagog nebo asistent pedagoga musí ověřit, zda žák úkol pochopil, případně mu dopomoci se v úkolu orientovat.

Při zadávání úkolů v matematice, zvláště slovních úloh, je nutné volit úlohy jednoduché a vycházející z konkrétních, běžných situací, které žák zná a umí se v nich orientovat.

Při hodnocení písemného projevu v českém jazyce by neměl být kladen akcent na úhlednost písma, ale spíše na jeho funkčnost. Větší tolerance by měla být vůči výskytu gramatických a stylistických chyb.

Obdobně by měl pedagog postupovat, když má žák s LMP za úkol vypracovat písemné odpovědi v jiných předmětech (například v dějepise ne- hodnotíme pravopisné chyby, ale obsah sdělení).

Vzhledem k problémům žáků s LMP v písemném projevu je dobré mít písemné zkoušky předem připravené formou pracovních listů, kdy žák má předepsané úkoly: otázky jsou dány jednoduše, srozumitelně, bez odborných termínů a cizích slov, které žáci neovládají.

Písemné  
zkoušky

Důležité je, aby pedagog znal schopnosti a úroveň vědomostí svých žáků a podle toho formuloval úkoly.

Žákovi by mělo být umožněno, aby měl po ruce svůj slovníček pojmů.

Při některých písemných zkouškách je vhodné, aby žák měl otevřenou učebnici. Pedagog má pak možnost si ověřit, jestli umí s učebnicí pracovat, jestli zvládá orientaci v textu.

Lze využít i variantu písemného zkoušení v kombinaci s manipulací – žáci místo písemného doplňování doplňují do textu kartičky se slabikami, slovy, větami, obrázky, číslicemi apod. Tento způsob zkoušení je pro žáky s MP přijatelnější, více je motivuje a šetří čas, protože jejich spontánní písemný projev je neuspořádaný, dysgrafický a zdlouhavý.

Tím ovšem není řečeno, že by pedagog měl rezignovat na rozvoj písemného projevu těchto žáků, naopak by mu měl věnovat více pozornosti a času, ale v jiných fázích hodiny, než je opakovací a hodnotící.

### Produkty činnosti

#### Produkty činnosti

Mezi produkty činností žáka lze zařadit vše hmotné, co žák v rámci edukačního procesu vytváří. Jsou to výkresy, výtvary, aplikace a výrobky z různých materiálů, tvořené v rámci výtvarné výchovy a pracovního vyučování. Patří sem i zhotovení různých jídel, vypěstování zemědělských plodin, obilovin apod.

Při jejich hodnocení by měl pedagog vycházet zejména z možností žáka, které jsou vždy individuální a pramení z lehkého mentálního postižení, z úsilí, které vynaložil k realizaci daného výrobku, ze stupně samostatnosti při jeho tvorbě a jiných specifických požadavků (estetický vzhled, funkčnost, pečlivost apod.). Využít může i forem sebehodnocení (je-li ho žák schopen), případně vzájemného hodnocení žáků mezi sebou.

### Dovednosti

#### Dovednosti

Dovednosti jsou nehmotné povahy a vypovídají o tom, jak se žák naučil zvládat různé techniky činností, např. kreslení, malování ve výtvarné výchově; obrábění dřeva, kovu, plastu v pracovním vyučování; kotoul, skok do dálky v tělesné výchově; zpěv, rytmizaci v hudební výchově apod.

Opět zde budou platit stejná pravidla jako u hodnocení produktů činnosti s důležitým upozorněním – při hodnocení je vždy nutné primárně akceptovat stav schopností žáka – např. úroveň motorických schopností, hudební sluch, smysl pro rytmus apod., případně fyziologický stav – např. mutaci při dospívání, a to hlavně u chlapců. Zde pak pedagog hodnotí žákův individuální pokrok, případně nehodnotí vůbec (když žák nemá hudební sluch, nemůže správně intonovat).

## Formy hodnocení žáka s LMP

Při dlouhodobém sledování výsledků žáka nás zejména zajímá: jaké si žák osvojil vědomosti a zda je schopen je aplikovat, jaké míry samostatnosti dosáhl, jak se formovala jeho osobnost, jaký má přístup k práci, jaké zaujímá postoje a jaké vyznává hodnoty. Záznamy o tomto vývoji se mohou vést různými formami.

Formy  
hodnocení  
žáka s LMP

U žáků s LMP preferujeme zejména ve „společném vzdělávání“ formativní formy hodnocení, mezi které patří zejména **slovní hodnocení, kombinace hodnocení známkou a slovního hodnocení, hodnocení pomocí portfolia, sebehodnocení a zčásti i kriteriální hodnocení**. Méně se doporučuje **hodnocení známkou**, které patří do sumativní (kvantitativní) formy hodnocení. Využívá se zejména ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, pro žáky s LMP. K těmto formám hodnocení při hodnocení žáků s LMP se přiřazuje i **hodnocení zobrazováním, grafické hodnocení a nonverbální hodnocení**. (Tyto formy hodnocení jsou popsány v obecné části Katalogu PO.)

Z uvedených forem hodnocení je pro žáky s LMP nejvíce problematické sebehodnocení.

Sebehodnocení patří mezi formy hodnocení, jejichž využitelnost u žáků s MP naráží zejména na limity v jejich schopnostech udělat si reálný „obrázek“ sama sebe. Proto se u žáků s MP využívá omezeně, nezdědka ho pedagogové pro problémy s jeho aplikací u žáků s MP raději ani nezavádějí.

Sebehodnocení  
(autoevaluace)

Pozor si musíme dávat na častou nerealističnost sebehodnocení u žáků s MP (přílišná sebekritičnost, nebo naopak přeceňování vlastních schopností), která může být ještě podporována z rodinného prostředí. V obou případech je proto důležité, abychom spolupracovali (komunikovali) s rodiči žáků. Sebehodnocení lze využít ve všech předmětech, zejména ale při tzv. výchovách – pracovní vyučování, výtvarná výchova, hudební výchova apod.

Žáci vystaví své práce a žák hodnotí svůj výrobek. Říká, jaký postup zvolil, proč ho zvolil, co mu šlo hladce, bez větších obtíží, kde měl potíže, kde si nevěděl rady a jak je se svou prací spokojen.

Dříve než k sebehodnocení přistoupíme, je důležité, aby pedagog se žáky tento způsob hodnocení nacvičil. Musí přitom vycházet ze znalosti žáků.

Pro žáka s MP se jedná o poměrně složitý myšlenkový postup (má složitou osnovu), je proto důležité, aby měl žák jednotlivé kroky neustále před očima.

Zde obdobně jako u procesních schémat (viz kapitola 4.10 Pomůcky) můžeme využít vizualizaci, osnovu rozkreslíme (vizualizujeme) do pokynů nebo obrázků, a to krok po kroku.

Varianta – jednotlivé kroky jsou na kartičkách, pedagog je skládá se žáky do logického sledu, vysvětluje, co který krok obnáší. Pro kontrolu, jestli žáci rozumějí, dává doplňující otázky, případně některé kartičky rozhází a žáci musí říct, o který další krok se jedná, ukázat na příslušnou kartičku a doplnit ji do systému. Až žáci porozumějí, může pedagog přistoupit k sebehodnocení žáků.

Další variantou pro žáky, kteří mají problém s verbálním vyjadřováním (z ostychu před skupinou nebo z důvodu NKS), je, že ke každému kroku jsou připraveny kartičky s odpověďmi v několika variantách (opět písemně, s obrázkem, symbolem – číslicí) a žák tyto odpovědi přiřazuje.

K uvedeným formám hodnocení lze u žáků s LMP využít také vzájemné hodnocení.

#### Hodnocení navzájem

Při vzájemném hodnocení dochází obdobně jako při sebehodnocení k evaluaci ze strany žáků. Tentokrát je učitel spíše v roli pozorovatele a koordinátora. Žáci navzájem hodnotí vystavené produkty své práce, mohou při tom využívat stejných postupů jako při sebehodnocení. Opět je důležité se žáky tento způsob hodnocení nacvičit.

#### Prožitek z úspěchu

#### Prožitek z úspěchu

Závěrem je třeba se zmínit ještě o jednom důležitém aspektu při hodnocení žáka s LMP, a tím je prožitek z úspěchu. Pro motivaci k další činnosti má každý z nás potřebu zažít úspěch. Tento prožitek nám dává vědomí, že to, co děláme, má smysl. Cesta žáka s lehkým mentálním postižením za vzděláním není jednoduchá, proto je nutné, aby jeho dílčí neúspěchy byly kompenzovány i úspěchy. Je tedy třeba, aby pedagog dokázal najít v hodnocení žáka i vhodné místo pro pochvalu, postavit úkol tak, aby ho žák dokázal úspěšně vyřešit a mohl si prožít úspěch. Protikladem je motivační jednička (známka bez opory ve vyřešeném úkolu), která působí kontraproduktivně (blíže v obecné části Katalogu PO).

## 4-5

Žáci se středním mentálním postižením, těžkým mentálním postižením, hlubokým mentálním postižením a postižením více vadami se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Tito žáci jsou hodnoceni podle zvládnutí obsahu vzdělávání (míry očekávaných výstupů) obsažených v RVP ZŠS.

Pro žáky se středním stupněm MP je určen díl I. (Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením), pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami díl II. (Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami).

Dopady MP do vzdělávání těchto žáků jsou největší a žáci ve stejném stupni postižení vykazují značné individuální rozdíly. Z tohoto důvodu ŠPZ většinou

doporučuje těmto žákům vzdělávání podle IVP (a to i u žáků vzdělávajících se ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, pro žáky s MP). Z hlediska hodnocení je zde akcent kladen na individualizaci hodnocení. Preferovanou formou je slovní hodnocení.

Základem hodnocení je pozitivní motivace. Pedagog by tedy měl hodnotit a oceňovat každý žákův pokrok. Toto ocenění má největší motivační hodnotu, když je provedeno bezprostředně po provedeném výkonu.

U žáků se středně těžkým mentálním postižením můžeme použít i hodnocení známkou, které lze vhodně doplnit symbolem (razítkem), obrázkem nebo jím je nahradit.

Pro zvýšení motivace žáků lze využít jednak nekvantitativní formy (odměnu), ale i pozitivní kvantitativní ohodnocení jeho přínosu pro splnění zadaného úkolu.

K posílení motivační funkce hodnocení může pedagog využít také alternativní formy hodnocení (ne známky), např. tiskátka, body, odměny za určitý počet bodů apod. Své místo tu mají i nekvantitativní formy hodnocení, jako je úsměv, pohazení, zašeptaná pochvala, veřejná pochvala apod.

Při celkovém hodnocení pedagog musí důsledně vycházet z dlouhodobého sledování průběhu vzdělávání žáka.



*Ve třídě pro žáky ZŠS má paní učitelka zavedený následující motivační systém hodnocení. Na kartičkách má namalovaný klíč. Za správně splněný úkol dostane žák kartičku s klíčem. Tento klíč je od truhly, ve které je ukryt poklad. Kdo dosáhne určitého počtu kartiček s klíčem, dostane klíč opravdový. Tím otevře truhlu a může si vybrat odměnu.*

### **Ověřování vědomostí a dovedností žáků se STMP a TMP**

Při hodnocení žáků je nutné, aby pedagog přihlížel (respektoval) specifika, která vykazuje kognice žáků se středně těžkým MP a těžkým MP a která ovlivňují volbu metod ověřování jejich vědomostí, dovedností, návyků. Tyto metody jsou sice obdobné jako u žáků s LMP, ale s mnoha úpravami a omezeními.

Například ústní zkoušení přichází v úvahu jen u žáků, kteří jsou schopni verbální komunikace, a to jen ve velmi omezené míře a s dopomocí pedagoga (asistenta pedagoga).

Žák odpovídá v lavici, pro podporu verbálního projevu může používat různé předpřipravené kartičky (s obrázky, slovy, větami, symboly – piktogramy apod.). Kartičky ukazuje, přiřazuje, vkládá apod. Většina žáků s těžkým mentálním postižením využívá prostředků alternativní a augmentativní

komunikace. Při ověřování vědomostí pedagog může využít iPad nebo hlasový komunikátor.

Při písemném zkoušení musí mít pedagog připraveny jednoduché otázky i odpovědi v podobě jednoduchého pracovního listu. Jestliže zadává žákovi více než jeden úkol, musí být pracovní list výrazně strukturován, aby se v něm žák dokázal zorientovat. I přes tuto strukturu je důležité se žákem individuálně projít zadání a dopomoci mu k pochopení úkolu.

Produkty činnosti a dovednosti žáka hodnotíme obdobně jako u žáků s LMP. Při hodnocení produktů činnosti žáka sledujeme úsilí, které vynaložil k realizaci daného výrobku, stupeň samostatnosti při tvorbě a jiné specifické požadavky (estetický vzhled, funkčnost, pečlivost apod.).

Při osvojování dovedností oceňujeme každý sebemenší pokrok (u žáků s těžšími stupni mentálního postižení jsou to i pokroky v sebeobsluze – zavázání tkaničky, příprava stolování apod.).

### **Formy hodnocení žáka se STMP a TMP**

Z hlediska forem hodnocení SPZ doporučuje většinou slovní hodnocení, a to zejména širší slovní hodnocení. V jednotlivých popisech se zobrazuje výchozí stav vědomostí, dovedností žáka, průběh jeho vzdělávání, osvojování si dalších poznatků, dovedností, ale i problémy při jejich osvojování a výsledek učení, případně i naznačení dalšího vývoje (i motivace k němu).

Toto hodnocení může mít formu dopisu žákovi.

## **NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR**

- Podcenění diagnostické fáze, při které se mapují individuální potřeby žáka.
- Nejednotnost přístupu jednotlivých pedagogů při hodnocení.
- Nedostatečně vypracovaný Klasifikační a hodnotící řád školy, který by obsahoval konkrétní parametry pro hodnocení, včetně popisu technik hodnocení pro žáky s MP.
- Nedostatečná individualizace při prověřování učiva a hodnocení.
- Tendence hodnotit žáky na základě srovnávání, místo hodnocení pokroku konkrétního žáka.
- Podcenění významu vysvětlení důvodů vedoucích k odlišnému hodnocení žáka (žákům ve třídě, jejich rodičům).
- Formalismus hodnocení IVP – vyplývá ze špatné organizace a přístupu k hodnocení, neschopnosti všech zainteresovaných sejít se na jednom místě a v jednom čase a zodpovědně a objektivně vyhodnotit všechny úkoly, které byly v IVP na dané časové období zadány.
- Chybou je, když se soustředíme na nepodstatné jevy, používáme negativního hodnocení (nezvládáš, neumíš...) a popisujeme nedostatečně zvládnuté vzdělávací cíle jako důsledek osobních charakterových rysů (... protože jsi líný).
- Chybou je, když ve snaze vyhnout se negativnímu hodnocení snižujeme neustále nároky, jsme příliš tolerantní a shovívaví, případně raději nehodnotíme vůbec.



## Rozšířené slovní hodnocení

**Smyslová výchova:** Milý Pavlíku, rád porovnáváš různé předměty, většinou správně třídíš výrazně odlišné prvky. Tvou oblíbenou činností je pexeso (přírodní tematika) s upravenými pravidly, skládáš jednoduché puzzle podle předlohy. Poznáš, pojmenuješ a ukážeš hlavní části lidského těla. Barvy a tvary třídíš samostatně.

Smyslová výchova

**Pracovní a výtvarná výchova:** Výtvarné činnosti vykonáváš rád, baví tě spolupráce s paní učitelkou. Nejvíce sice pracuješ podle předlohy, ale dovedeš pracovat i podle slovního návodu. Při některých činnostech potřebuješ pomoc, nejraději pracuješ sám. Zlepšila se tvá samostatnost při převlékání a oblékání, při obouvání a vyzouvání bot, při hygienických úkonech. Jsi rychlejší a pohotovější. Také jednoduché úkoly (utírání a úklid nádobí na určené místo) zvládáš samostatně.

Pracovní a výtvarná výchova

**Tělesná výchova:** Nároky při tělesné výchově zvládáš bez problémů, jsi dobře tělesně připraven. Jsi obratný, spolužáci tě kladně ovlivňují k dosažení lepších výsledků.

Tělesná výchova

**Hudební výchova:** Stále častěji se aktivně zapojuješ do ranního zpívání, básničky a písničky s pohybem zvládáš, předvedeš je ale pouze s kolektivem. Hudebně-pohybových her se účastníš rád. Komunikační dovednosti se zlepšily, při hře se spolužáky rád opakuješ a napodobuješ činnosti i slovní doprovod, rozvíjíš slovní zásobu. Při plnění všech úkolů potřebuješ dostatečně velký prostor pro svůj výkon.

Hudební výchova



HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0. ■

## 4.10 POMŮCKY

— Petr Petráš —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Součástí promyšleného přístupu k vyučování je příprava a výběr vhodných pomůcek. Didaktické (učební) pomůcky se vážou na metody zprostředkovaného přenosu a pomáhají žákům s mentálním postižením k přímému poznání skutečnosti. Vzhledem k tomu, že zatěžují především první signální soustavu, jsou vhodné zejména pro tyto žáky, kteří tak získávají ve velmi krátké době značně ucelenou představu o jevu či předmětu. Názornost pozitivně ovlivňuje proces zapamatování.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

V příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, jsou pomůcky pro žáky s mentálním postižením uvedeny v části B přehledu PO. Tento přehled obsahuje taxativní vymezení pomůcek pro žáky s mentálním postižením, na které je na základě doporučení ŠPZ poskytována normovaná finanční náročnost (NFN).

Podle pokynu v části A/10. Pomůcky: *„Ve výjimečných případech lze použít obdobné speciální učebnice, speciální učební pomůcky nebo kompenzační pomůcky, pokud jejich použití povede k naplnění vzdělávacích potřeb žáka: přitom musí být dodržena normovaná finanční náročnost podpůrného opatření.“*

Mezi novinky, které přinesla vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, mimo jiné patří i změny týkající se přílohy, části B – pomůcky. Seznam pomůcek začíná univerzálními pomůckami, jejichž použití není vázáno jen na určitý druh postižení.

Z původního seznamu doporučených pomůcek pro MP 3. stupně PO se přesunuly mezi univerzální pomůcky např.:

- názorné didaktické pomůcky pro výuku čtení a psaní,
- názorné didaktické pomůcky pro výuku matematiky,
- názorné didaktické pomůcky pro výuku naukových předmětů,
- speciální didaktické pomůcky pro rozvoj jemné motoriky a vizuomotorické koordinace,
- speciální didaktické pomůcky pro rozvoj hrubé motoriky,
- názorné didaktické manipulační pomůcky pro rozvoj dílčích funkcí.

Ze 4. stupně PO došlo k přesunu u pomůcek:

- soubor pomůcek pro nácvik sociálních dovedností,
- počítač/tablet podle potřeb žáka (ten lze zakoupit již ve 3. stupni PO).

Obdobně je tomu i u pomůcek 5. stupně PO.

Z hlediska financování pomůcek pomocí NFN platí, že „... *normovaná finanční náročnost se nestanovuje pro kompenzační pomůcku, pokud je stejná nebo obdobná pomůcka žákovi hrazena na základě jiných právních předpisů a lze ji využít k naplnění jeho vzdělávacích potřeb*“ (MŠMT, 2019, příloha č. 1, bod 1.9).

Novinkou ale je, že pro speciální učebnice, speciální učební pomůcky a kompenzační pomůcky se zavádí tzv. podmíněná normovaná finanční náročnost „... *finanční prostředky ze státního rozpočtu na tato podpůrná opatření se poskytují pouze v případě, pokud žák nemůže využít již dříve doporučené podpůrné opatření financované ze státního rozpočtu na základě doporučení pro jiného žáka*“ (MŠMT, 2019, příloha č. 1, bod 1.11).

Pro školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, dochází k následující změně: ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, nelze poskytovat podpůrná opatření spočívající v „... *použití speciální učebnice, speciální učební pomůcky nebo kompenzační pomůcky, vyjma případu, kdy je tato učebnice či pomůcka určena pro žáka s jiným druhem znevýhodnění, než pro které je škola, třída, oddělení nebo studijní skupina zřízena*“ (MŠMT, 2019, příloha č. 1, bod 1.7).

Protože taxativní vymezení pomůcek slouží zejména pro stanovení NFN (obsahuje jen základní sadu pomůcek pro žáky s LMP), bude v následujícím textu členění pomůcek do jednotlivých stupňů použito rozčlenění na A) pomůcky, které jsou taxativně uvedeny v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění a jsou vázány na NFN, a na B) příklady dalších pomůcek, které vyhovují žákům s mentálním postižením, škola je může pro tyto žáky zakoupit ze svého rozpočtu (nejsou tedy vázány na NFN).

Řada zde uvedených pomůcek není finančně náročná, lze je i zhotovit svépomocí, případně lze pro žáky s MP modifikovat stávající pomůcky.

Speciální učebnice pro výuku žáků s MP představují problémovou oblast, protože v současnosti se na trhu s učebnicemi vyskytují jak učebnice pro již neexistující základní školu praktickou (jsou to učebnice pro žáky s LMP), tak také učebnice, které již sice toto označení nenesou, ale v podstatě tyto učebnice nahrazují – nesou například označení: pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Problémy jsou také se schvalovacími doložkami MŠMT: některým používaným učebnicím již skončila platnost, ale není za ně zatím na trhu náhrada, některým bude brzy končit platnost (1–2 roky), menšinu tvoří nové učebnice s delší platností.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2-3

Na rozdíl od pomůcek určených pro žáky se smyslovým či tělesným postižením, kde se používají speciální pomůcky, u žáků s oslabením kognitivních funkcí, ale i u žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) se využívá obdobných pomůcek jako na školách běžného typu, případně se tyto pomůcky modifikují vzhledem k určitému cíli nebo plnění úkolu a také vzhledem ke specifickým zvláštnostem poznávacích procesů a stupni postižení žáků s LMP.

U žáků s LMP aplikujeme pomůcky, které jsou zaměřeny do oblasti reedukace, a to zejména percepce, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, řečových funkcí a poznávacích funkcí.

#### A) Taxativně stanovené pomůcky v příloze B vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Mezi taxativně stanovené pomůcky ve 3. stupni PO patří:

MP	B.III.2.05	Didaktické pomůcky pro činnostní učení	1 000 Kč
MP	B.III.2.08	Speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením	2 500 Kč
MP	B.III.2.10	Pomůcky pro nácvik sebeobsluhy	1 500 Kč
MP	B.III.2.11	Bubny, Orffovy nástroje, perkuse	4 000 Kč
MP	B.III.3.01	Výukový software	4 000 Kč
MP	B.III.4.01	Multidotykový počítač	12 000 Kč

#### Speciální učebnice a pomůcky

- Textové pomůcky: učebnice, pracovní sešity, atlasy, doplňková literatura.

Musí odpovídat úrovni schopností žáků s LMP a jejich kognici.

Musí být uzpůsobené žákům s LMP po stránce obsahové i grafické (strukturované), aby byly srozumitelné a žáci se v nich dokázali orientovat.

Členění: základní učivo, příběh (prožitek), slovníček, otázky a úkoly.

Grafická úprava: barevné odlišení jednotlivých částí – přehlednost, motivační obrázek, dílčí obrázky vycházející z obsahu (doplňují ho, rozvíjejí), využití komiksu.

- Pomůcky pro nácvik sebeobsluhy: panáček nebo panenka + oblečení, šňěrovací boty, pomůcky pro osobní hygienu, stolování, vkládačka, nákupní košík apod.

## Softwarové vybavení

- Výukový software

Počítačové programy (vhodné pro MŠ i 1. stupeň ZŠ) jako stimulační a motivační doplněk výuky čtení, psaní, výslovnosti, počítání, k procvičování manipulace s penězi, paměti, zrakového vnímání, k utváření logických a časoprostorových vztahů, rozvoji komunikačních dovedností, např. programy z dílny Mentio.

Dále např. CD tituly: Gordiho kouzelné hračky, Gordiho filmové dobrodružství, Gordiho zábavné počty (určené pro děti z MŠ a 1. stupně ZŠ). K přípravě do školy jsou určeny např. programy Sluníčko (více dílů, obsahují protiklady, barvy, geometrické tvary, zvířata, hudební nástroje, abecedu, čísla a hodiny) a Veselá Beruška (písmena, číslice, zvířata apod.). Dále lze využít např. Dětský koutek 1–5 (Terasoft) – obsahuje pět dílů seřazených dle věkových období a dle témat. Z dílny občanského sdružení Petit jsou to například programy Psaní (pro nácvik sluchové analýzy a syntézy), Brepta (rozvoj řeči a jazyka), Méda (přiřazování, rozlišování, třídění, postup a prostor, základy matematiky a čtení), Altík. Kromě zmiňovaných programů existuje a přibývá mnoho výukových programů do jednotlivých předmětů, které lze přizpůsobit a využít při výuce žáků s LMP (1. a 2. stupně), např. Alík – Veselá matematika.

## B) Pomůcky, které vyhovují žákům s lehkým mentálním postižením

### Mezi často využívané pomůcky můžeme zařadit následující:

- Obrazově/figurálně/graficky vytvořené přehledy probíraného učiva jako doplněk verbálně sdělovaných informací, které budou takto prezentovány v různých modalitách.
- Přehled číselné řady – v závislosti na typu početních operací a rozsahu výpočtů, s nimiž žáci ve škole pracují, volíme typ přehledu (nejčastěji do 20, do 100 nebo do 1000). Žák má přehled stále k dispozici – např. nalepený na lavici nebo pevně vložený do učebnice matematiky, sešitu matematiky či do desek, v nichž nosí své sešity. Při jakékoli manipulaci s čísly, včetně např. listování knihou a hledání stránek v ní, je vyzýván, aby přehled číselné řady využíval.
- Sešity s pomocnými linkami (pro žáky s oslabenou úrovní grafomotoriky) – jedna řádka je členěna do tří částí – na hlavní lince je zapisován text, spodní a horní linka slouží pro zápis částí písmen, která mají kličku, jsou vyšší nebo vedou pod linku.
- „Slovníček“ odborných pojmů – pokud se žákovi nedaří fixovat názvy, jména či jiné odborné výrazy, s nimiž je konfrontován v průběhu školní

výuky, vede si slovníček, tj. zapisuje si veškeré důležité termíny, s nimiž při výuce žáci pracují (např. názvy světových stran ve vlastivědě/zeměpisu; názvy početních operací, geometrických tvarů, symbolů v matematice; názvy gramatických jevů v jazyce; názvy přírodních útvarů či jevů v prvouce/přírodovědě/přírodopisu). Slovníček si tvoří např. na vnitřní stranu desek sešitu příslušného předmětu, aby měl pojmy rychle a snadno k dispozici. Slovníček může mít podobu pouhého výčtu pojmů nebo je pojem doprovázen vysvětlením významu, obrazovým/grafickým znázorněním významu či slovním spojením, v němž je použit. Pedagog v souladu s potřebami žáka rozhodne, která varianta zpracování pojmů je nejvíce žádoucí. Pedagog také žáka cíleně vede k tvorbě slovníčku (říká mu, co si má zapisovat, dá mu prostor, aby si pojem zapsal) i k jeho aktivnímu využívání. Kdykoli je třeba, aby žák s pojmem pracoval (při zpracování úkolu) nebo ho ve svém řečovém projevu použil, vybízíme ho, aby se do slovníčku podíval, aby si pojem vyhledal, aby ho přečetl a byl tak co nejvíce aktivní.

- Specifickou formou didaktických pomůcek, kterou mohou pedagogové při práci se žáky využívat, jsou vlastní učební texty a „učitelské“ učebnice pro konkrétní žáky, žakovskou skupinu, třídu s ohledem na jejich mentální úroveň a věk. Texty využívají místních a časových reálií (především ve vlastivědném, dějepisném, občansko-výchovném, přírodovědném, literárním atd. učivu) a beletrizované podoby didaktického textu. Beletrizace didaktického textu a aktualizace na místo a čas zvyšuje atraktivitu učebního textu, motivaci žáků k učení, posiluje konkretizaci učiva a zlepšuje zapamatování vědomostí a informací a jejich aplikaci pro život. Příběh (tj. beletrizovaný didaktický text) má navíc vyšší formativní (výchovnou) hodnotu než běžný „konvenční“ text učebnice. Optimální parametry učiva pro jednotlivé typy a stupně škol či žakovské skupiny nebyly stanoveny, ale obecně platí, že kognitivním schopnostem žáků musí odpovídat obtížnost didaktických textů (tj. s klesající kognitivní úrovní musí klesat i tato obtížnost).



#### Rozšiřující informace

*Obtížnost didaktických textů se stanoví jednoduchým indexem tzv. komplexní míry obtížnosti textu, který se počítá jednoduchým součtem syntaktické a sémantické obtížnosti textu. Syntaktická obtížnost textu je dána průměrnou délkou vět a větných úseků (= 0,1 V. U.), sémantická obtížnost je dána četnostmi pojmů z kategoriální pětičky (pojmy běžné, odborné, faktografické, číselné údaje, opakované pojmy). Z variace těchto pojmů se jednoduchým výpočtem stanoví sémantická obtížnost textu (blíže viz doporučená literatura). Index komplexní míry obtížnosti textu nabývá hodnoty od 1 (minimální obtížnost) po 100 (max. obtížnost). Učebnice běžných základních škol se pohybují v pásmu přibližně 30–60 bodů. Z tohoto údaje je třeba vycházet při aplikování obecné zásady (nižší kognitivní úroveň = nižší index) u tvorby učebních textů pro žáky s kognitivním oslabením či s mentální retardací.*

- Preferujeme pomůcky, které jsou názorné a spjaté s realitou (skutečné předměty), žáci je znají ze svého okolí, z prostředí, které je obklopuje – umožňují multisenzoriální přístup (mohou je pozorovat, zkoumat, vnímat co nejvíce smysly).
- Obrazy (zobrazení a znázornění předmětů a skutečností) – modely, mapy, obrazy, fotografie – opět požadavek na to, aby se přibližovaly co nejvíce realitě. Pro lepší vnímání je vhodné pomůcky upravit tak, aby byly zvýrazněny či vyčleněny podstatné znaky a části učebních pomůcek (např. aby části obrazu byly zvýrazněny barvou).
- Modely by měly být větší, aby se lépe pozorovaly, průhledné, aby bylo vidět, co je uvnitř, rozložitelné a hmatatelné, aby se daly rozkládat a zase sestavovat, pohyblivé, aby bylo vidět, jak fungují.
- Modifikace textových pomůcek: při vytváření vlastních textů, pracovních listů můžeme vycházet z učebnic a pracovních listů pro běžnou ZŠ. Dbáme, aby byly psány srozumitelnou formou (jednoduché věty vystihující podstatu), barevně bývá odlišeno základní a doplňující učivo, důležitou součástí bývá slovníček (pro pochopení a rozšíření slovní zásoby). Pro shrnutí učiva, domácí cvičení, případně opakování slouží otázky a úkoly.
- Dále lze například využít pracovní listy tvořené v rámci projektu Peníze do škol – DUMY: jsou zpracovány formou prezentací a interaktivních výukových materiálů.

## 4–5

V těchto stupních podpory se nacházejí žáci s těžšími formami postižení (střední mentální postižení, těžké mentální postižení, hluboké mentální postižení, postižení více vadami). U žáků s těžšími formami mentálního postižení se již většinou přidružují další postižení (tělesná, smyslová, PAS), takže na ně můžeme pohlížet spíše jako na žáky s kombinovaným postižením.

Při aplikaci vhodných reedukačních a kompenzačních pomůcek musíme vycházet z potřeb žáka a z doporučení příslušného speciálněpedagogického centra. Je zřejmé, že se zde budou využívat i pomůcky pro jiný druh postižení, zejména reedukační pomůcky pro tělesně postižené žáky (rozvoj motoriky a hybnosti), v případě imobilních žáků i speciální kompenzační pomůcky usnadňující pohyb, včetně úpravy prostředí apod.

## 4

**A) Taxativně stanovené pomůcky v příloze B vyhlášky č. 27/2016 Sb., v platném znění**

MP	B.IV.1.02	Pomůcky pro rozvoj augmentativní a alternativní komunikace	5 000 Kč
MP	B.IV.2.01	Názorné didaktické (manipulační) pomůcky	8 000 Kč
MP	B.IV.2.02	Speciální učebnice pro žáky základní školy speciální	5 000 Kč
MP	B.IV.2.04	Pomůcky pro senzomotorickou stimulaci	10 000 Kč
MP	B.IV.2.05	Pomůcky pro rozvoj hrubé a jemné motoriky	8 000 Kč
MP	B.IV.2.06	Montessori pomůcky (sada)	8 000 Kč
MP	B.IV.3.01	Výukové programy	10 000 Kč

## 5

MP	B.V.3.01	Speciální softwarové vybavení	4 000 Kč
----	----------	-------------------------------	----------

**B) Pomůcky, které vyhovují žákům se středně těžkým, těžkým mentálním postižením a pro žáky se souběžným postižením více vadami****Příklad pomůcek využívajících se při komunikaci (AAK) u žáků s MP**

- Motivační pomůcky: zvukové hračky, maňasci, loutkové divadlo apod.
- Předměty: trojrozměrné symboly mající hmatovou strukturu, je s nimi možná manipulace a jsou snadno rozpoznatelné.
- Fotografie: dvojrozměrné znázornění reality, pro žáky je v mnoha ohledech srozumitelnější než obrázek či grafický symbol.
- Systémy grafických symbolů: např. piktogramy, které mohou být černobílé nebo barevné, pomáhají pochopit strukturu prostředí, sled činností v čase, stavbu věty. Pomáhají při výuce čtení, ale také při komunikaci (vyjádření potřeby).
- Komunikační tabulky: prostředek pro komunikaci, symboly se sestavují do komunikační tabulky, tabulka vychází z potřeb a možností žáka (velikost, motorické možnosti – ukazuje prstem, světelným paprskem apod.).
- Komunikátory: pomůcky s hlasovým výstupem, slouží k podpoře komunikace, umožňují opakovaně nahrát a opakovaně vyvolat jednoduchý vzkaz. Určeny jsou zejména pro nemluvící žáky. Dělí se podle obtížnosti na velkoplošná tlačítka s hlasovým výstupem a na tabulkové komunikátory).
- PC s dotykovým monitorem, s upravenou klávesnicí a myší, iPady.

Mezi programy pro alternativní komunikaci patří zejména:

- Boardmaker: pomocí programu se zhotovují a tisknou komunikační tabulky (obsahuje cca 3 000 barevných symbolů ze všech oblastí – i specifické české symboly).
- AC Keyboard: komunikuje s českým hlasovým výstupem, umožňuje hlasité čtení slov nebo vět dle vlastního výběru. Uživatel si může sestavit libovolné množství vlastních tabulek s volitelnou velikostí kláves a využít jakýchkoliv obrázků.
- Altík: jednoduchý grafický editor na vytváření komunikačních tabulek pro děti. Je určen pro pedagogy i rodiče dětí.
- Altíkovy úkoly: multimediální výukový a vzdělávací program, který je zaměřen na poznávání symbolických obrázků a sestavování jednoduchých vět z těchto obrázků (symboly jsou ozvučeny, takže lze kromě pojmů k obrázkům přiřadit i zvuk).
- Altíkův slovník: multimediální výukový a vzdělávací program, který pomáhá při výuce alternativní a augmentativní komunikace a globální metody čtení. Obsahuje cca 1400 různých objektů v různých grafických podobách (barevný, kreslený, piktogram apod.) a také 629 videosekvencí, které doplňují program o znakovou řeč.

Pro žáky ZŠS jsou zpracovány speciální učebnice. Při edukaci se však využívají i jiné učebnice, např. pro první stupeň ZŠ nebo alternativní učebnice. Důležité je, stejně jako u žáků s LMP, aby učebnice byla přehledná a strukturovaná. V současné době je trh s učebnicemi, které by byly speciálně určeny pro žáky ZŠS, nedostačující. Nedostatek je hlavně u učebnic se schvalovacími doložkami MŠMT, některé starší učebnice již nemají platnou doložku, dají se dohledat pouze v kabinetech ZŠS.

- Montessori pomůcky (sada)

Na trhu jsou dostupné sady pomůcek Montessori – např. smyslový materiál, praktický život, matematika, jazyk, biologie, zeměpis, různé...

Např. <https://www.svetmontessori.cz/>

Reedukační pomůcky si vytváříme většinou sami ze všech dostupných zdrojů, např. ze sbírek (neúplných i starých) v kabinetech, z nepotřebných věcí v domácnosti apod.).

Podpora  
percepce**Pro rozvoj percepce mohou sloužit například tyto pomůcky:**

- sluch: kovové plechovky s různým materiálem (šrouby, sirky, vata, papír...), nástroje s různými zvuky (trubka, píšťalka),
- zrak: barevné domino, pracovní listy pro vybarvování okének, omalovánky, barevné kostky,
- hmat: drobný materiál k třídění, geometrická tělesa k třídění, hadříky z různého materiálu, krabičky různě vážící, různé povrchy, teplý/studený.
- čich: lahvičky s tekutinami různých pachů, rozkrájené ovoce, kosmetické a hygienické přípravky,
- chuť: látky různých chutí (neutrální, sladké, slané, kyselé...).

Podpora  
jemné  
motoriky**Příklad pomůcek pro rozvoj jemné motoriky a vizuomotorické koordinace:**

- trojhranný program: rozvoj správného držení kreslicích potřeb, barevné odlišení předmětů, tvarů, písmen a číslic, modelování písmen, pexeso, omalovánky – vizuomotorický trénink, obtahování písmen, Lego, spojování teček v obrazce, skládanky, hledání symbolů, tělové schéma – orientace, skládání kostek, motorický labyrint, grafomotorické listy a panely, korálky k navlékání.

Řečové  
funkce**Příklad pomůcek pro rozvoj řečových funkcí:**

- popisky věcí, obrázků, reálií ve třídě, loutkové divadlo, slova a obrázky k přiřazování, karty s podobnými písmeny (b – d, m – n), a podobně znějících slov (bram – pram) – rozvoj fonemického sluchu, píšťalky na foukání, svíčky, větrník.

## Myšlení

**Příklad pomůcek pro rozvoj myšlení:**

- obrazový a textový materiál (učebnice, pracovní listy pro ZŠP, ZŠS), obrázkové knížky, pohádky, slovníky, encyklopedie, konkrétní předměty k manipulaci, třídění (obrázky), věci, stavebnice, kostky, geometrické tvary, reálné předměty, číselné řady, barevné krabičky s číslicemi a příslušnými počty teček, obchod – počítání peněz, tabulka násobků, vkládačky.

## Paměť

**Příklad pomůcek pro rozvoj paměti:**

- pexeso, Kimovy hry.

**Příklad pomůcek pro rozvoj pozornosti:**

Pozornost

- dva podobné obrázky k hledání rozdílů, obrázek s chybami, Kimovy hry.

**Příklad pomůcek pro usnadnění pohybu a přemístění a vybavení třídy:**

Pohyb

- berle, hole,
- vozíky,
- rehabilitační kočárky, tříkolky,
- schodolezy, zvedáky,
- snadno přemístitelný a nastavitelný nábytek (stoly, židle),
- lehátko (i polohovací), žíněnka,
- kuličkový bazén, polohovací vaky.

**Příklad pomůcek, které usnadňují psaní a kreslení:**Psaní  
a kreslení

- colorball (kreslicí kulička),
- pera a tužky, které mají ergonomicky tvarovaný úchop, různé nástavce (molitanové, plastové), trojhranné nástavce,
- protismykové podložky,
- prstové barvy.

**Příklad pomůcek pro rozvoj manuálních dovedností:**

Manipulace

- hračky (dřevěné, plyšové), textilní didaktické hračky, předměty lepené na suchý zip, skládačky, vkládačky, jednoduché konstrukční skládačky, stavebnice apod.,
- pískovnička (i prosvětlená), kreslí se prsty, hřebeny apod.,
- tvarovací hmoty (např. modelína, modurit, hrnčířská hlína), silikonová rehabilitační hmota Theraflex (cvičení prstů a dlaní), kouzelný písek.

**Příklad pomůcek využívaných v rehabilitační tělesné výchově:**

Rehabilitace

- roller (pojízdné prkno): kompenzační funkce (možnost náhradního pohybu pro děti s DMO), rehabilitační funkce (posílení zádového svalstva a svalstva horních končetin, zejména pletence ramenního),
- balanční chodníček: stimulace rovnovážného ústrojí, stimulace plosky nohy (plantární cvičení), stimulace zádového a břišního svalstva vedoucího ke správnému držení těla (postulární cvičení),
- velké balanční míče: dynamické posilování zádového a břišního svalstva, uvolňování meziobratlových plotének,

Bazální  
stimulace

- koloběžky, trojkola: kompenzační funkce: možnost pohybu i pro děti, které neudrží rovnováhu na běžném kole, posílení svalstva dolních končetin, vestibulární stimulace.

**Příklad pomůcek používaných v rámci konceptu bazální stimulace u žáků s těžkým mentálním postižením:**

- somatické podněty: polohovací vaky, masážní trojhránky,
- vestibulární podněty: vodní postel, velké rehabilitační míče, deky (na hou-pání),
- vibrační podněty: vibrační masážní strojek, vibrační hračky, kalimba (vní-mání vibrací), trampolíny,
- akustické podněty: elektronické klávesy, zvukové hračky, pomůcky pro muzikoterapii, krabičky od léků, plastové láhve naplněné různými drobnými předměty, válce, zvukové pexeso,
- vizuální podněty: logopedické zrcadlo, předměty výrazných barev, bubli-fuk, CD zavěšená na rybářském vlasci, předměty se svítícími efekty ve snoezelenu, obrázky z kontrastních barev,
- orální podněty (čich, chuť): voňavé pytlíčky s bylinkami, krabičky s růz-nými vůněmi, gelové polštářky (teplá, studená),
- taktilně haptické podněty: předměty různě strukturovaných povrchů, látky různého druhu (kožešina, plyš, fleece..., hrubě strukturovaný materiál),
- snoezelen (kombinace slov „snuffelen – čichat a „doezelen“ – dřímát: výraz vznikl v Nizozemsku).

## Snoezelen

Snoezelen představuje novou formu práce se žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením. Základní myšlenka vychází ze skutečnosti, že tito žáci jsou ve vnímání odkázáni na primární smyslové vjemy, jejichž prožití a zpracování bývá však v běžném životě značně omezeno. Nabízí jim možnost přejít z běžného prostředí do jiných prostor, ve kterých mohou naplno prožívat své pocity, kde mohou získat jiné a nové zkušenosti. Snoezelen je samostatná místnost bez oken (nebo se zatemněním), vy-bavená vodním lůžkem (k ležení a pohybu ve vlnách), světelnými válci, které vytvářejí v zatemněné místnosti různé světelné efekty a zvukovou aparaturou pro pouštění relaxační hudby. Různé voňavé předměty v rámci aromaterapie podporují čichové vjemy, koberec, plyš, nádoby plněné růz-ným materiálem, případně předměty s různými povrchy dávají možnosti pro vjemy hmatové. Pro zpříjemnění pobytu se může používat trampolína (houpání), různě velké míče, masážní strojky, vibrační masážní podložka apod. Cílem je celkové uvolnění žáka, proto ho do ničeho nenutíme,

necháváme mu volnost a čas pro zvolení předmětů a činností, které považuje za příjemné a chce se jimi zabývat. Plně respektujeme jeho zájem a seberealizaci. Důležité je ale neztratit (udržet) si při tom vzájemný kontakt.

Dalšími modifikacemi speciálně upraveného prostředí pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením jsou psychorelaxační místnost (někdy také označovaná jako bílý pokoj) a zahrada pocitů.

- Psychorelaxační místnost je pokoj, který je izolován od vlivů okolního prostředí. Pomocí barevných tlačítek (červená, modrá, zelená, žlutá), ovládá žák s těžkým mentálním postižením různá technická zařízení, a vytváří tak prostředí, které odpovídá jeho potřebám. Vytváří si svět plný zvuků, barev a fantazie.
- Zahrada pocitů vzniká úpravou přírodního prostředí a představuje další možnosti k získání nových prožitků a seberealizace žáků s těžkým mentálním postižením.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Je důležité nejen pomůcku dát žákovi k dispozici, ale postupně ho také naučit ji aktivně využívat. Žáka vyzýváme, aby pomůcku užíval, používáme ji společně s ním, podněcujeme ho k využívání standardních postupů a tvorbě návyků k užívání pomůcky, kdykoli práci bez ní nevládá.

S ohledem na tvorbu „slovníčku“ je zapotřebí, aby si pedagog uvědomil, s jakými „odbornými“ pojmy daný vyučovací předmět pracuje. Termíny, které se mohou jevit ostatním žákům nebo pedagogovi samozřejmě a jednoduché, mohou pro příslušného žáka znamenat problém, který mu komplikuje další práci.

Kompenzační pomůcky technického charakteru vyžadují neustálou přípravu, obsluhu (nejedná se o jednorázovou přípravu).



*Příkladem dobré praxe je využívání tzv. „rozkreslených postupů“, což velmi dobře znají například pedagogové pracovních činností. Pracuje-li žák pod vedením pedagoga, který mu postupně zadává úkoly, je pak schopen poměrně dobře zhotovit výrobek. Jestliže mu je ale dán k dispozici pouze technický náčrtek a vzorový výrobek se zadáním, že si má vybrat vhodné nářadí a samostatně zhotovit výrobek, poměrně často selhává, a to i v případě, když pedagog připojí verbální informace o pracovním postupu. Žák se neumí zorientovat v technickém náčrtku, stanovit pracovní postup tak, aby jednotlivé kroky na sebe logicky navazovaly, váhá při výběru nářadí. Pomoc spočívá ve vizualizaci verbálních informací.*

*Příklad jednoduché pomůcky: Pedagog si připraví tři sady kartiček, které jsou odlišené barevně. První sada kartiček bude obsahovat po krocích rozepsané*

pracovní činnosti, v druhé sadě budou tyto informace převáděny do obrázků, třetí sada bude obsahovat různé pracovní nářadí, které se při činnostech používá. Kartičky rozhází po pracovním stole a žák je skládá do třech sloupců tak, aby vznikl logický pracovní postup, včetně správně použitého nářadí. Pedagog je v roli rádce, který se žákem postup konzultuje. Výsledná vizualizace pracovního postupu zůstává na pracovním stole, žák má možnost kdykoliv nahlédnout, případně konzultovat s pedagogem, pracuje samostatně, pedagog se soustředí na jeho vlastní činnost (bezpečnost, jak drží nářadí, jak měří apod.). Takovým způsobem se rozvíjí žákovo technické myšlení.



ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.

MŠMT. Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. [online]. Ke dni 30. 9. 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0. ■

## 4.10.1 AUDIOKNIHY

— Lenka Krejčová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Audioknihy lze využít v následujících situacích:

- U žáka dlouhodobě pozorujeme obtíže s technikou čtení, která není náležitě fixovaná (tj. tempo, plynulost a přesnost čtení nejsou adekvátně rozvinuté).
- Tempo čtení žáka je natolik pomalé, že obsah přečteného neregistruje a zájem o čtení upadá.
- Žákovo porozumění přečtenému textu je výrazně zhoršené.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pokud žák čelí obtížím ve čtenářském projevu, zpravidla ztrácí motivaci ke čtení, porozumění obsahu přečteného je zhoršené a všeobecná znalost literatury se tak rozvíjí pouze minimálně. Při zhoršené technice čtení však nemusíme rezignovat na seznamování s literaturou. Naopak je žádoucí podporovat vztah ke knihám dalšími alternativními způsoby. Výhodou audioknih je jejich přesný přepis z písemné do audioformy. Nejsou nijak upravovány, dramatizovány, zkracovány – obvykle jeden mluvčí čte celou knihu v podobě, jak byla publikována, jako by dítěti předčítal knihu dospělý. Tímto vzbuzujeme zájem o literaturu a čtení i u jedinců, kteří by samostatné čtení zvládali spíše hůř, a posilujeme motivaci ke čtení.

Opatření je primárně určeno pro žáky s nevyrovnaným kognitivním vývojem, jejichž výuka probíhá v souladu se ŠVP základní školy, žáci mají přiznaná podpůrná opatření, avšak obsah a výstupy učiva jsou shodné s ostatními žáky školy.

Se žákem nadále trénujeme techniku čtení za využití adekvátních pomůcek. Mimo to mu poskytujeme také možnost poslouchat různorodé literární tituly ve formátu audioknih. Takto lze zadávat „čtenářské úkoly“ do domácího prostředí, případně žákovi prostřednictvím MP3 přehrávače knihy pouštět v době, kdy ostatní žáci čtou své knihy (pokud jsou takové chvíle do výuky zařazovány). Příležitostně lze všem žákům ve třídě vybrané pasáže ze čtené knihy pouštět, aby místo čtení obsah poslouchali.

Pokud mají žáci ve škole zadávanou povinnou literaturu, příslušnému žákovi vytvoříme takový seznam titulů, které jsou dostupné ve formátu audioknih.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

**2–3**

Žák čte výrazně zjednodušené tituly, resp. cvičení z učebnic a pracovních listů za účelem nácviku čtenářských dovedností. Veškerou literaturu, kterou by měl číst za účelem budování čtenářské gramotnosti, má zprostředkovanou ve formátu audioknih.

**4–5**

Žák čte samostatně jen základní jednoduché texty s krátkými slovy i větami. Další literaturu má zprostředkovanou ve formátu audioknih. Jde především o jednoduché a krátké knihy, které jsou žákovi srozumitelné, odpovídají jeho úrovni porozumění a jsou členěny do krátkých kapitol, při jejichž poslechu zvládá žák udržet pozornost.

### NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Volíme takové tituly, které odpovídají potřebám, vývojovým možnostem i zájmům žáků.
- Tituly se mohou lišit od publikací, které doporučujeme či zadáváme ke čtení ostatním žákům.
- Jsou-li knihy pro daného žáka příliš komplikované, nemá význam mu je zadávat ke „čtení“ ani ve variantě audioknih.



Pohádky skřítků Ohniváčka [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.ohnivacek.wz.cz/pohadky.html>

Tematické stránky | Český rozhlas. *Tematické stránky | Český rozhlas* [online]. © 1997 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://temata.rozhlas.cz/>

Zvukové knihy.cz | české mluvené slovo zdarma k poslechu i ke stažení.  
Zvukové knihy.cz | české mluvené slovo zdarma k poslechu i ke stažení.  
[online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://zvukoveknihy.cz/> ■

## 4.11 PRODLOUŽENÍ DÉLKY VZDĚLÁVÁNÍ

— Miloš Majer —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Toto podpůrné opatření je určeno zejména žákům, kteří vyžadují na zafixování daného učiva (především výstupů ze vzdělávání) delší čas, než je dán konkrétním RVP – více v obecné části Katalogu PO.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

U prodloužení délky vzdělávání se vždy vychází z aktuální platné legislativy, konkrétně z vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, a zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), v platném znění. Podrobný výčet všech možností prodloužení délky vzdělávání je popsán v obecné části Katalogu PO.

Nejčastějším podpůrným opatřením týkajícím se prodloužení délky vzdělávání u žáků s mentálním postižením je v posledních letech jednoznačně využívání možnosti vyplývající z § 16 odst. 2 písm. b) zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), v platném znění: podpůrná opatření spočívají v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky. Vždy je nutné doporučení ŠPZ.

Toto opatření se týká především žáků vzdělávajících se na praktických školách jedno- či dvouletých. U těchto žáků se nabízí možnost prodloužení délky vzdělávání o jeden až dva roky, nutno připomenout, že vzdělávání na praktické škole není ohraničeno věkem žáka.

Ze stejného důvodu, tedy prodloužení délky vzdělávání, je využívána příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, konkrétně její příloha č. 1. V případě podpůrného opatření třetího stupně (u žáků s LMP) je možné prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o jeden rok. Toto opatření je realizováno zejména na tříletých E-oborech v OU. Výjimečně se využívá v posledním ročníku povinné školní docházky.

U žáků se STMP je možné k prodloužení délky vzdělávání využít stejnou přílohu vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, konkrétně u podpůrného opatření čtvrtého stupně, kde je možné prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o dva roky. Toto opatření nebývá příliš využíváno.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Je vhodné, aby škola s dostatečným časovým předstihem plánovala případné prodloužení délky vzdělávání a včas připravila i rozložení učiva a specifikovala je v IVP (viz kapitola 4.2.9 Rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání).

V ideálním případě se škola (praktická škola) připraví na prodloužení délky vzdělávání již během prvního ročníku (u dvouletého oboru) nebo v prvním pololetí (u jednoletého oboru), aby bylo rozvržení učiva předem naplánováno a stejnoměrně rozloženo do celé délky vzdělávání. Je samozřejmostí, že škola vše projednává se zákonným zástupcem žáka (v případě nezletilého žáka) nebo se zletilým žákem a konkrétním ŠPZ, většinou se SPC, které má žáka v dlouhodobé péči.

Další rizikové faktory, spojené s prodloužením délky vzdělávání, jsou podrobně popsány v obecné části Katalogu PO.



*Petr po ukončení desetileté povinné školní docházky na základní škole speciální nastoupil, na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení speciálněpedagogického centra, do praktické školy dvouleté. Pro rodiče i pro chlapce byl tento krok logickým pokračováním docházky do stejné budovy, mezi stejné spolužáky. V místě bydliště se jiná možnost dalšího vzdělávání či varianta docházení do denního stacionáře nebo podobného zařízení nenabízela. Z tohoto důvodu bylo přirozené, že rodiče krátce po nástupu do praktické školy žádali školu o to, aby jejich syn mohl být žákem této školy co nejdéle. Během prvního pololetí prvního ročníku požádali rodiče i SPC o doporučení k prodloužení délky vzdělávání o dva roky dle § 16 odst. 2 písm. b) zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), v platném znění. Na základě žádosti rodičů a doporučení SPC škola rozložila obsah dvouletého učiva na čtyři roky v souladu s platným zněním zákona. Této možnosti bude pravděpodobně využívat i řada dalších, kteří mají zájem o další vzdělávání a nemají jinou adekvátní volbu.*



MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf) ■

## 4.12 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ JINÉHO DRUHU

Jedná se o podpůrná opatření, která nejsou explicitně vyjmenována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, nicméně jsou také velmi důležitá. Níže jmenovaná podpůrná opatření sehrávají ve vzdělávání žáků s mentálním postižením neméně důležitou úlohu a často se zásadně promítají do celého výchovně-vzdělávacího procesu žáků s mentálním postižením či s oslabením kognitivního výkonu. ■

## 4.12.1 PODPORA ŽÁKA VE ŠKOLSKÉM ZAŘÍZENÍ

— Petr Hanák —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

V případě dětí a žáků se zdravotním znevýhodněním z důvodu mentálního postižení jde o podporu ve školském zařízení – buď součástí školy anebo v rámci jiné organizace. Ve škole jde o školní družinu, školní klub, internát, domov mládeže nebo školu v přírodě. V případě jiných organizací, které žák může navštěvovat, jde o školská zařízení pro zájmové vzdělávání:

- samostatná školní družina nebo školní klub,
- základní umělecká škola,
- zařízení zajišťující praktický výcvik žáků střední školy,
- školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči,
- dětský domov,
- diagnostický ústav,
- výchovný ústav.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Z výše uvedených školských zařízení se nejčastěji jedná o pobyt a vzdělávání žáka ve školní družině kmenové školy, obvykle s personální podporou v rámci doporučení přítomnosti asistenta pedagoga. Ten navazuje na podporu ve výuce formou tzv. pedagogické intervence, kterou v tomto případě máme na mysli přípravu na vyučování, zpracování domácích úkolů. Asistent pedagog zde působí jako prostředník při navázání komunikace s ostatními intaktními žáky. U žáka s mentálním deficitem vždy záleží na míře (hloubce) zdravotního postižení, a tedy i míře, která se promítá do vzdělávání i v aktivitách mimo školu, ve školském zařízení. Tímto je také determinována míra podpory, která je na základě doporučení školského poradenského zařízení žákovi poskytována.

Kromě přípravy na vyučování jde zejména o rozvoj komunikačních dovedností, sociálních kompetencí, sebeobsluhy a praktických dovedností žáka.

Právě v rámci rozvoje těchto dovedností a kompetencí, který je realizován pro žáka příjemnými, často herními aktivitami, se daří nejlépe skutečné zapojení žáka do kolektivu intaktních žáků.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Uvedené opatření je aplikovatelné v případě žáků s mentálním postižením ve 3.–4. stupni podpory. Pokud zákonní zástupci chtějí, je zařazení žáků i v 5. stupni podpory možné za nastavení vhodných podpůrných opatření, zejména personálních.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

V případě podpory žáka ve školské zařízení je nezbytné, aby se maximálně využívaly aktivity na posílení sociálních vztahů mezi žáky, pokud ve výuce mají žáci odlišné vzdělávací úkoly a nároky, tak ve školském zařízení se zejména v rámci her a sportovních aktivit může dosáhnout odpovídajícího oboustranného přijetí (žák se ŠVP je akceptován lépe intaktními spolužáky).



*Žák 1. ročníku základní školy, vzhledem k lehkému mentálnímu postižení je ve vyučování vzděláván podle IVP, kde má vzdělávání nastaveno podle minimálních doporučených výstupu RVP ZV. Ve škole má problém s navázáním sociálních vztahů, spolužáky není přijímán. V rámci zájmového vzdělávání, kde se společně žáci zapojují do různých aktivit a her, do tělovýchovných, hudebních, výtvarných, pracovních a jiných kroužků, našel odpovídající uznání a ocenění od intaktních spolužáků a jeho zapojení do práce třídního kolektivu bylo pro všechny jednodušší.*



MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-od-15-2-2019>

MŠMT. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c\\_272016\\_Sb\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c_272016_Sb_o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

Národní pedagogický institut ČR. Úpravy ŠVP podle RVP ZV. [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=73699&view=10465> ■

## 4.12.2 PRÁCE S TŘÍDNÍM KLIMATEM

— Lenka Sladká Mikulášková —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Mentální postižení je z pohledu začlenění žáka do třídního kolektivu běžné třídy jedním z nejnáročnějších. Jednak existují specifické obtíže na straně samotného žáka plynoucí z povahy jeho znevýhodnění (ostatní ho jednoduše vnímají jako „hloupého“), jednak zde hraje roli zásadní odlišnost ve vzdělávání, kdy se žákovi upravují obsahy a výstupy vzdělávání, tzn. žák se učí něco jiného než jeho spolužáci, je jinak hodnocen. Přijetí takového žáka se stává pro třídu nelehkým úkolem.

Žák s mentálním postižením má obtíže při navazování sociálních vazeb v rámci třídního kolektivu, má nedostatečnou zkušenost se sociálními vazbami. Žákova schopnost sociálního, praktického úsudku (schopnost řešit problémové situace) je v důsledku mentálního postižení oslabena. Žák hůře odhaduje důsledky svého jednání, má snížené sociální citění. Nezřídka takový žák pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statusem. Jeho postavení v třídním kolektivu může být oslabeno. Je ohrožen vyčleněním, často bývá obětí šikany.

Třídní kolektiv je přesycen dlouhodobou zvýšenou pozorností pedagogů adresovanou pouze integrovanému žákovi. Je pro ně hůře akceptovatelné, že jeho nižší školní výkony jsou hodnoceny lépe než u ostatních, z jejich pohledu „se mu nadržuje“. Stejně tak tento pocit nespravedlnosti mohou vnímat rodiče intaktních žáků.

Kolektiv žáků, ve kterém se vzdělává žák s MP, je třeba systematicky podpořit zejména v rozvoji kladných vztahů a pocitu sounáležitosti.

### **APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Těžiště našeho působení spočívá zejména v oblasti preventivní (pěstovat dobré vztahy – zařazovat ranní kruhy, společné výlety, akce apod.). Až teprve v situaci výskytu problémové situace, kdy třída vnímá žáka s MP negativně, zasáhnout terapeuticky.

Nesmírně důležitou roli v přijetí žáka s MP, a to zejména na prvním stupni ZŠ, hraje třídní učitel, který má možnost postojů žáků modelovat svým příkladem. V prvních ročnících je pro žáky učitel nebyvalou autoritou. Pokud se tedy naučí již od začátku, že se ke spolužákovi, který je jiný než oni sami, mají chovat laskavě – jako to dělá paní učitelka, je pro ně snazší si tento postoj udržet i během následujících let. To platí i v opačném případě, kdy pedagog vůči žákovi s MP vystupuje kriticky – symptomy diagnózy před ostatními žáky bagatelizuje („... je hloupý, nevychovaný, pomalý“), častuje ho zdánlivě „nevinými poznámkami“, podceňuje jeho schopnosti, méně ho vyvolává. Negativní postoj učitele k žákovi s MP může vést k nepřijetí spolužáky nebo až k šikaně.

Do klimatu ve třídě mohou zasahovat i rodiče. Je dobré se snažit budovat komunikaci založenou na důvěře rodičů ke škole tak, aby byly vztahy mezi školou a rodiči co nejlepší – dá se předpokládat, že se pak budou kladně promítat i do klimatu třídy.

Citlivou otázkou je, do jaké míry dopředu upozorňovat žáky na jinakost jejich spolužáka s mentálním postižením a jemu poskytovanou podporou. Přílišné zaměření na toto téma by mohlo naopak vést ke stigmatizaci a separaci dítěte. U tohoto druhu postižení postačí vysvětlení důvodů odlišného přístupu odkazem k problémům s učením. Stejně tak je vhodné informovat rodiče na třídních schůzkách o odlišnostech ve vzdělávání a s tím souvisejícím jiným hodnocením. Předejdeme tím případnému dojmu, že je některému dítěti nadržováno. Sdělení konkrétní diagnózy bychom se měli určitě vyhnout.

Vyšší míru podpory směrem k informovanosti třídy o daném postižení volíme až v případě, kdy začneme vnímat signály nepřijetí takového žáka ve třídě. Vhodné je pro takovou činnost vyhradit třídnické hodiny a přizvat školního psychologa. Žák s MP není v tomto případě přítomen. Účelem těchto setkání je jednak vytvořit prostor pro ventilaci emocí

žáků i napětí třídy, jednak zprostředkovat pomocí zážitkové aktivity porozumění potřebám žáka s mentálním postižením. Zejména na druhém stupni třída ocení možnost projevit svůj názor, obavy a naštvanost a nebýt za to nikým napomínán.

## HRY NA PODPORU POROZUMĚNÍ POTŘEBÁM ŽÁKA

Symptomy MP (obtíže při vzdělávání) – pomalé tempo práce, nepozornost, slabá paměť, horší orientace v textu – zprostředkováváme žákům hravou formou, prostřednictvím navození ztíženého pracovního prostředí a podmínek k učení (tzn. prostředí, v němž by se žák s MP bez poskytovaných úprav musel vzdělávat).



*Zadáme žákům úkol naučit se během 10 minut 15 cizích slov s jejich českými ekvivalenty (jazyk volíme takový, se kterým nemá nikdo ještě žádné zkušenosti, např. latinský). Seznam slovíček předložíme na listu papíru sepsaných vedle sebe. Během této doby hraje hlasitě rádio. Po uplynutí času žákům odebereme list se slovíčky. Ti mají na volný list sepsat vše, co si zapamatovali.*

V další fázi navodíme „optimální podmínky“, tak aby žáci zažili kontrast těchto dvou prostředí.



*Žáci se mají naučit během 15 minut 10 jiných cizích slov. Žáci obdrží kartičky s barevným obrázkem, symbolem slova s českým a latinským popiskem. Na učení mají naprostý klid. Po uplynutí určené doby opět sepiší, co si zapamatovali. Jako pomůcku obdrží záznamový list s danými obrázky, ke kterým mají zapsat slovo v latině.*

Vedeme žáky k pochopení toho, že žák s MP vyžaduje výraznější úpravy (ulehčení) podmínek ke vzdělávání, aby byl schopen se učit.



*Každý žák si porovná své výsledky – kolik slovíček si byl schopen zapamatovat v daném prostředí. Předpokládáme, že lepších výsledků dosáhne ve druhém případě, kdy podmínky k učení jsou upravené (poskytnutí delšího času, snížené množství učiva, klid k učení, podpora názorem – obrázky jak při učení, tak při pamětném vybavování).*

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Aby mohl být třídní učitel své třídy dobrým vzorem pro přijetí integrovaného žáka, musí mít oporu ve vedení školy. Pokud ve škole nevládne proinkluzivní nálada, těžko se pak vytváří ve třídě. Vedení školy by mělo dostatečně podporovat aktivity utvářející prosociální klima třídy.

Rizikové jsou především situace, kdy se žák s SVP po výraznou dobu vzdělává mimo třídu s asistentem pedagoga nebo je vyčleňován ze společných akcí a aktivit třídy, např. z důvodu problémového chování.

Jsou-li pravidla vzájemné interakce ve třídě nastavena ve smyslu „musíte být tolerantní, respektovat postižení“, v důsledku mohou vést k pravému opaku, tedy k rostoucí kumulaci napětí mezi spolužáky (ale i jejich rodiči a ostatními vyučujícími). Je potřeba dát jasně najevo, že speciální učební pravidla neplatí na výchovná opatření a že se při porušení pravidel školního řádu měří každému stejným metrem.



KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, Hana a Alena VALIŠOVÁ. *Pedagogické otázky současnosti: (učební text pro studenty učitelství)*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6. ■

### 4.12.3 OPATŘENÍ RESPEKTUJÍCÍ ZDRAVOTNÍ STAV ŽÁKA

— Jana Petrášová —

Medikace žáků s SVP je popsána v jednotlivých dílčích Katalozích podpůrných opatření s tím, že v případě mentálního postižení (popř. oslabení kognitivního výkonu) žádná kauzální medikace neexistuje. Podpora na této úrovni se aplikuje jen u tzv. kombinovaného postižení (dětí a žáků s více vadami, s duální diagnózou...). V případě mentálního postižení je nejčastější komorbiditou tělesné, smyslové či další duševní postižení. Platí zákonitost, že čím je mentální postižení těžší, tím více komorbidit na sebe váže. O opatřeních respektujících zdravotní stav žáka informují příslušné specifické dílčí Katalogy, v obecné rovině pak obecná část Katalogu PO.



Žák 4. ročníku ZŠ, epilepsie, pod medikací, s nutností podávání léku v době vzdělávacího procesu v ZŠ:

Třídní učitelka oznámí požadavek rodičů vedení školy, rodiče si podají písemnou žádost.

Vedení školy dohodne s rodiči termín schůzky, na níž bude daná problematika projednána.

V případě trvalého zájmu rodičů a nemožnosti jiné varianty rodiče seznámí vedení školy se zdravotním stavem dítěte, se zdravotní zprávou a s doporučením lékaře, vedení sepíše s rodiči dohodu, v níž je přesně vymezen předmět požadované činnosti, délka této činnosti, uvedena osoba pověřená podáváním medikace a současně i osoba zastupující pověřeného pracovníka v případě jeho nepřítomnosti, uveden je název léku, četnost jeho podávání a rozpis jeho dávkování, jméno praktického lékaře pro děti a dorost.

*Dohoda je opatřena datem, podpisy všech zúčastněných stran, obsahuje sdělení, že v případě nedodání léku pověřené osobě nebo při nesprávném dávkování ze strany rodičů nenese za tyto okolnosti škola žádnou zodpovědnost.*

*Ředitelství zajistí na dostupném a všem pedagogům známém místě důležitá telefonní čísla – PLDD, RZP, spádová nemocnice, integrovaný záchranný systém.*

*Aplikovaná opatření jsou součástí příslušné směrnice, vnitřního předpisu a školního řádu.*

*Ředitelství zajistí třídnímu učiteli, pověřené osobě možnost konzultace s praktickým lékařem, obeznámí praktického lékaře s nastalou situací a přijatými opatřeními.*

*Ředitelství pravidelně kontroluje dokumentaci dítěte související s podáváním léku – denní záznamy s uvedeným časem podání léku, výši dávky podaného léku, soulad s předepsaným dávkováním, čas podání, zaznamenání eventuální nežádoucí reakce a ní souvisejících přijatých opatření, podpis zodpovídající osoby.*

*Třídní učitelka i vedení školy si pravidelně vyhodnocují situaci a získávají zpětnou vazbu od rodičů.*

*Pokud nastanou změny, škola preferuje podávání léku rodičem, zákonným zástupcem.*

*Po ukončení provede škola analýzu situace, zajistí informace rodičům a snaží se zdůraznit zodpovědnost rodičů za podávání medikace či provádění úkonů souvisejících se zdravotním stavem dítěte, společně se snaží najít optimálnější varianty řešení, kdy by zodpovědnost zůstala na zákonných zástupcích, protože současná legislativa tuto problematiku prozatím dostatečně neošetřuje. ■*

#### 4.12.4 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

— Oldřich Müller, Jaroslava Müllerová —

##### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Spolupráce rodiny a školy je jedním z klíčových podpůrných opatření nezbytných k dosažení maximálně možného osobnostního a vzdělávacího rozvoje žáka s mentálním postižením. Jeho důsledným a smysluplným uplatňováním lze propojit jak specifika samotné pečující rodiny, tak specifika samotného žáka s možnostmi a prostředím školy.

Rodina pečující o dítě s mentálním postižením se může nacházet v různých fázích zvládnutí těžké situace, kterou přítomnost takto postiženého člena představuje – od fáze obviňování svého okolí až po fázi přijetí a realistického přístupu. Proto se někdy může stát, že nám mohou připadat jejich reakce neadekvátní, zmatené, více či méně agresivní, ale naopak rovněž nadmíru spolupracující. Specifika rodiny však ovlivňují i jiné faktory, například ekonomická situace, vzdělání členů, sourozenecké konstelace apod. Toto vše může mít vliv na vytváření potřebného partnerství se školou.

## **APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ**

Primárně se jedná o maximálně individuální, dostatečně variabilní a partnerský přístup školy k zákonným zástupcům žáka, zajištěný týmem odborníků. Do spolupráce s rodinou by měli být přímo zainteresováni: člen vedení školy (ředitel či jeho pověřený zástupce), pedagog přímo se podílející na výchovně-vzdělávací práci se žákem, pracovník školního poradenského pracoviště (tedy výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog nebo školní psycholog), pracovník školského poradenského zařízení (tedy SPC pro žáky s mentálním postižením či s více vadami, PPP), dále pak odborníci z oblasti zdravotnictví, sociální péče, členové neziskových organizací aj. K zástupcům neziskového sektoru, kteří mohou v tomto směru poskytnout pomoc, patří například Rodiče za inkluzi ([www.rodicezainkluzi.cz](http://www.rodicezainkluzi.cz)) – vystupují z pozice zákonných zástupců, snaží se pomoci posílit partnerství rodiny a školy, věnují se také vzdělávací a poradenské činnosti.

Spolupráce rodiny žáka s MP a školy by měla zahrnovat jak formální, tak i neformální setkávání, tedy pravidelné individuální či týmové konzultace aktuálního stavu vzdělávání – zákonní zástupci mají právo se podílet na přípravě a schvalování IVP svého dítěte – dále možností poskytnutí speciálních učebnic a jiných speciálních pomůcek, možností stavebních úprav, stavu zvládání minimálních doporučených výstupů aj. Poměrně osvědčeným způsobem navazování partnerství je neformální kontakt (v neformálním prostředí) – ten může mít dobrý efekt právě u těch rodinných příslušníků, kteří mají sami problémy zvládat některé sociální situace. Jedním z primárních cílů takového setkání by mělo být, mimo jiné, alespoň částečně motivovat zákonného zástupce k tomu, aby poskytl škole pomoc, předal jí své zkušenosti a informace důležité pro vzdělávání žáka. Pochopitelně že by nemělo jít jen o konzultace, ale i o účasti na akcích školy apod.

Důležitou součástí poradenské činnosti školy, zejména školního poradenského pracoviště, by měla být nejen podpora při vzdělávání žáka, ale rovněž pomoc rodině při zapojení do systému ucelené rehabilitace. Rodičům to například pomůže využít služeb odlehčující péče (respitní), kdy načerpají síly díky osobním asistentům, denním centrům, víkendovým pobytům svých dětí, lépe se zorientovat v možnostech odborné pomoci či vlastních možnostech výchovy. Jako osvědčená metoda se nabízí například videotrénink interakcí sloužící jak při nastavení správné komunikace mezi žákem a pedagogem, tak i při nastavení komunikace mezi rodičem a dítětem. Jeho postup spočívá v natáčení krátkých videonahrávek běžných situací a jejich následném rozboru směřujícím k určení správného jednání.

Při navazování spolupráce rodiny a školy je nezanedbatelný také aktivní přístup a zájem zákonných zástupců, kteří by se měli zvlášť zajímat o to, co se s jejich dítětem děje,

a případné problémy včas konstruktivně řešit, případně jim předcházet. To často s sebou přináší rizika konfliktu. V daném případě je pro školu obzvláště důležité mít k dispozici supervizi a mediaci, protože je třeba mít konfliktní (i jiné) situace pod kontrolou, nejlépe třetí erudované osoby. Mediaci (zprostředkování setkání) mohou provádět například zkušení pedagogové nebo absolventi příslušných kurzů mediaci či odborní poradenští pracovníci. Supervize (poskytnutí zpětné vazby) se spíše zaměřuje na vyhodnocení a následnou podporu komunikace mezi různými účastníky, v tomto případě například mezi pedagogem a rodičem.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

### 2

Předmětem 2. stupně podpory mohou být žáci s oslabením kognitivního výkonu, tedy žáci, jejichž inteligence se nachází na hranici mezi zdravotním (mentálním) postižením a normou. Zde se dají předpokládat problémy ve zvládnutí učiva i problémy v chování a zařazení se do skupiny vrstevníků. Je tedy nadmíru důležitá součinnost mezi školou (jejím vedením a všemi zainteresovanými pedagogy) a zákonnými zástupci. Ta by měla mít charakter pravidelných konzultací – dialogu směřujícího k předcházení problémům či nápravě nevyhovujícího stavu. Je třeba zákonné zástupce upozorňovat na význam domácí podpory pro takto oslabeného žáka (důležitost pro jeho celkové zařazení do školy i do života), na nutnost pomoci při zpracování domácích úkolů a přípravě do školy, jež by měla být přiměřená jeho schopnostem, probíhat v pozitivním a klidném prostředí, měla by mít svůj pravidelný rytmus (denní režim), měla by motivovat a bavit.

### 3

Od tohoto stupně se rozšiřuje cílová skupina příjemců podpory o žáky s lehkým mentálním postižením, kterým jsou upraveny již zmíněné výstupy ve vzdělávání. Vedle této úpravy je podpora zajištěna IVP, speciálněpedagogickými intervencemi a jinými formami podpůrných opatření.

Z hlediska navození specifického partnerského vztahu s rodinou zde lze zdůraznit především význam podpory za přispění asistenta pedagoga. Ten má totiž možnost (vedle učitele) využít pro komunikaci se zákonnými zástupci různé formy speciálních komunikačních nástrojů (např. komunikačních deníků), obsahujících především všechny důležité každodenní momenty ze školního života žáka.

Nástroj pro komunikaci může být strukturován například dle vyučovacích předmětů, hodin, úseků dne – může pomoci něho probíhat diskuse nad probíraným učivem (co žák zvládá), tempem a způsobem práce (kdy nastává únava, kdy úspěšnost), hodnocení, co se daří, co by se dalo změnit – může mít písemnou formu nebo formu elektronické komunikace (například elektronické žákovské knížky, e-mail) – měly by ho využívat obě strany, tedy jak asistent, tak i zákonný zástupce.

Kromě výše zmíněného komunikačního nástroje lze k podpoře využít pravidelná setkání s asistentem, otevřenou třídu (tedy návštěvy ve vyučování) aj.

## 4-5

V těchto stupních je do jisté míry možné, že budou příjemci podpory žáci nacházející se v dolním pásmu lehkého mentálního postižení či v pásmu středně těžkého mentálního postižení. Spolupráce s rodinou by měla být zaměřena zejména na možnosti využití alternativní a augmentativní komunikace (AAK), na zajištění odpovídajících podmínek pro vzdělávání, včetně alternativního využití vzdělávacího programu pro základní školu speciální.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

V případě spolupráce s rodinou žáka s MP je obzvláště důležité být konzistentní v jednání se všemi zainteresovanými pedagogickými, poradenskými i správními pracovníky. Nejednotnost (a necitlivost) v přístupu by mohla mít dopad na mnohdy křehký vztah s lidmi, kteří mají sami dost vážných problémů. Nespolupráce a nedůvěra zákonných zástupců ohrožuje již tak velmi komplikované inkluzivní vzdělávání cílové skupiny.



*David je žákem 6. ročníku běžné základní školy. Bylo u něho diagnostikováno lehké mentální postižení. Má podpůrné opatření 3. stupně a pracuje za přítomnosti asistentky pedagoga. Jeho rodiče od počátku zaujali aktivní přístup, umožňující dobrou spolupráci se školou. Pravidelně komunikovali jak s třídním učitelem, asistentkou pedagoga, tak i s vedením školy. Využívali k tomu osobních konzultací, pravidelné komunikace prostřednictvím deníčku, v případě potřeby i telefonických hovorů. Nebránili se rovněž možnostem návštěvy ve výuce. Výsledkem bylo to, že ačkoliv výsledky jejich syna nedosahovaly úrovně ostatních žáků, byl pozitivně naladěný a jeho spolužáci mu poskytovali podporu formou znovuvysvětlení učiva. Inkluze proběhla díky tomu úspěšně.*



VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1. ■

## 4.12.5 MIMOŠKOLNÍ POBYTY

— Jiřina Muchová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Za mimoškolní pobyt a výcvik považujeme jakoukoli akci pořádanou školou v době mimo pravidelného vyučování dle rozvrhu hodin nebo akci, při níž žáci opouštějí školní budovu nebo areál školy. Jedná se zejména o následující aktivity – výlety, školy v přírodě, příměstské tábory, plavecký výcvik, lyžařský výcvikový kurz, sportovní kurzy libovolného zaměření, socializační pobyty, zahraniční pobyty, vycházky, exkurze, filmová a divadelní představení, návštěvy knihovny, DDM (dům dětí a mládeže), různé soutěže, ekologické akce apod.

Mimoškolní pobyty zlepšují klima třídy i školy, omezují výskyt sociálněpatologických jevů (šikana, xenofobie, rasová nesnášenlivost apod.), zkvalitňují sociální vztahy v třídním kolektivu. Podporují rozvoj sociálních a komunikačních dovedností žáků, učí je, jak reagovat v rozličných sociálních situacích. Zprostředkovávají žákům nové zkušenosti a zážitky, rozvíjejí jejich pohybové a jiné schopnosti, pozitivně působí na jejich psychiku. Vychovávají je k aktivnímu trávení volného času, např. seznámí žáka s činností, které se může později věnovat (týká se to především žáků zařazených do 2. a 3. stupně PO). Při zahraničních pobytech žáci získávají nové poznatky o dané zemi, rozvíjejí se základní jazykové kompetence (týká se to žáků 2. a 3. stupně PO). Žákům s těžkým mentálním postižením umožňují mnohdy první pobyt mimo rodinu. Mimoškolní pobyty a výcviky jsou přínosem také pro pedagogy, kteří jednotlivé žáky lépe poznávají.

Uvedené opatření spočívá v poskytnutí speciálněpedagogické podpory žákům pro úspěšné zapojení do mimoškolních pobytů a výcviků. V žádném případě by neměl být žák v souvislosti se svým handicapem z akcí vylučován.

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Mimoškolní pobyty a výcviky organizujeme pro třídní kolektivy a můžeme je realizovat dle školního vzdělávacího programu, ročního plánu školy a třídy – můžeme využít vhodné nabídky, která škole přijde v průběhu školního roku. Program akcí velmi pečlivě promýšlíme a zvažujeme účast každého žáka – přihlížíme k jeho schopnostem, psychické a fyzické vyspělosti i zdravotnímu stavu. Pro všechny aktivity stanovíme přesný počet doprovázejících pedagogů a maximální počet žáků na jednoho pedagoga – vycházíme z metodického pokynu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízení zřizovaných MŠMT, v případě, že počet pedagogů není v metodickém pokynu přesně vymezen, je určen ředitelem školy. Z pobytu ve výjimečných případech můžeme vyřadit ty žáky, kteří svým chováním ohrožují bezpečnost spolužáků, svou nebo pedagogů. Před naším konečným rozhodnutím tuto záležitost projednáme se zákonným zástupcem žáka.

U žáka vyžadujícího podporu asistenta pedagoga ve výuce počítáme s přítomností asistenta rovněž na pobytech mimo školu. U žáků, kde ve výuce asistent pracuje na zkrácený úvazek, může ŠPZ na uvedenou dobu trvání mimoškolní aktivity navýšit úvazek asistenta pedagoga.

S problémy se můžeme setkat u žáků s těžším stupněm mentální retardace. V těchto případech musíme volit vhodná místa pobytu se vstřícným personálem a vybavit se potřebnými hygienickými pomůckami. Zvýšený počet doprovázejících pedagogů je samozřejmostí.

Na aktivity můžeme přijmout pouze ty žáky, kteří odevzdají dokumenty potřebné k pobytu dle aktuálně platné legislativy (souhlas s pobytem, potvrzení o bezinfekčnosti atd.). U žáků pobírajících medikaci je vhodné od zákonných zástupců převzít seznam léků s přesným způsobem jejich užívání a souhlas s jejich podáváním. Před odjezdem převezmeme a zkontrolujeme léky, popř. nutnou zdravotní dokumentaci (výpis), od žáků využívajících mimořádné výhody 1.–3. stupně také průkazky.

Na pobytech trvajících více než tři dny zajistíme přítomnost zdravotníka s platným dokladem o zdravotní kvalifikaci, zabezpečíme péči praktického lékaře, který je dostupný z místa konání akce. Na všech mimoškolních pobytech a výcvicích máme s sebou lékárníčku vybavenou v souladu s aktuálně platnou vyhláškou.

#### **K jednotlivým mimoškolním aktivitám:**

- Čím těžší je u žáků postižení, tím menší počet žáků máme ve skupině.
- U žáků v inkluzivním vzdělávání snížíme u některých aktivit počet žáků připadajících na jednoho pedagoga.
- Konkrétní počet žáků při sportovních aktivitách se odvíjí také od toho, zda žáci danou dovednost ovládají či ne.
- U lyžařského kurzu rozlišujeme, zda se jedná o sjezdové lyžování či běh na lyžích – týká se převážně žáků s lehkým mentálním postižením. Jako instruktoři se můžeme lyžařského kurzu účastnit pouze s osvědčením instruktor školního lyžování. Pro žáky s těžším stupněm mentální retardace organizujeme zimní pobyty na horách.
- Pokud chceme využít možnosti koupání v přírodě, vybíráme taková místa, kde není koupání zakázáno, a přesně vymezíme prostor, v němž se žáci mohou pohybovat (plavat). Učiníme taková opatření, abychom měli přehled o všech žácích ve vodě. Konkrétní počet žáků stanovíme na základě jejich postižení a omezení. U žáků s epilepsií či jiným závažnějším onemocněním a těžším stupněm mentální retardace volíme dohled vysoce individuální.
- Výuku plavání uskutečňujeme pouze v zařízení k tomu určenému, uzavíráme dohody k plavecké výuce, vymezujeme povinnosti zaměstnanců obou zúčastněných stran, především ty, které se týkají odpovědnosti za bezpečnost žáků.
- Před zahájením cyklického kurzu ověříme povinné vybavení, včetně cyklistické přilby, technický stav jízdních kol a znalosti žáků o pravidlech silničního provozu. Při přesunech v rámci cyklistického kurzu za dopravního provozu zajistíme dohled na začátku a konci skupiny.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

Ve všech stupních je nutno přihlížet k věku žáků, jejich schopnostem, fyzické a duševní vyspělosti a zdravotnímu stavu.

**2**

Žák s oslabením kognitivního výkonu se do mimoškolních pobytů a výcviků zapojí bez závažnějších problémů, většinu času tráví se skupinou vrstevníků.

**3**

U žáka s lehkým mentálním postižením, který nevyžaduje přítomnost asistenta pedagoga ve výuce, se předpokládá, že uvedenou podporu nebude uplatňovat ani na pobytech mimo školu. Při plánování činností je jen nutné zajistit dohled. Při zapojení do společenských aktivit s ostatními vycházíme ze zájmu žáka a předem připravíme aktivity, které může realizovat, např. mu připravíme jednodušší úkoly, otázky, dovysvětlíme hru nebo zařazujeme společenské hry, kterým rozumí. Při trávení volného času na pobytu dohlídíme, aby se nestal terčem posměchu žáků z jiných tříd (při lyžařském výcviku se spojují nejen třídy, ale někdy také školy). Žák vyžadující asistenta pedagoga ve výuce ji bude potřebovat také na pobytech mimo školu.

**4-5**

Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, popř. hlubokým mentálním postižením převážně navštěvují školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění. Pobytů jednodenní či vícedenní jsou velmi dobře organizovány, průběh akcí je přizpůsoben potřebám konkrétních žáků. Počet žáků připadajících na doprovázejícího pedagoga je samozřejmě výrazně nižší, nutná je přítomnost asistenta.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Jakýkoliv mimoškolní výlet či pobyt vyžaduje řádnou organizaci, takže příprava je časově náročná a vyžaduje spolupráci se zákonnými zástupci. Jednotlivé činnosti musíme předem plánovat a připravovat, se žáky hovořit.

Komplikace mohou nastat při rozhodování, zda některého žáka z důvodu komplikované zdravotní anamnézy nebo výrazně problémového chování vůbec vezmeme na mimoškolní akci. Případné vyřazení žáka z pobytu může být považováno za vysoce segregáční opatření.

Na pobytu můžeme mít problémy s motivací žáků, stravováním, se zvládáním jejich sebeobsluhy, s vysvětlováním případných změn v organizaci pobytu vlivem nepříznivého počasí, se zajištěním bezpečnosti žáků s komplikovanějšími zdravotními anamnézami.

Počítat musíme se zvýšenou unavitelností žáků, s výskytem problémového chování u některých žáků s ohledem na změnu prostředí, přítomnost cizích lidí (personálu) a na nenadálé situace. Vylučovat nemůžeme případné poškození zařízení a vybavení budovy ani úraz žáka či smrtelné zranění.



*Týdenní pobyt základní školy speciální se školou stejného typu v Německu v rámci projektu MŠMT Comenius – Projekty partnerství škol. Setkání žáků a pedagogů bylo uskutečněno již potřetí a po vzájemné dohodě bylo zaměřeno na podporu pohybových a výtvarných dovedností žáků se středně těžkým mentálním postižením. Vybráno bylo šest našich žáků a šest žáků z partnerské školy. Kolegové z Německa připravili bohatý program. V dopoledních hodinách se žákům a pedagogům věnovali převážně externí pracovníci školy – taneční mistr a výtvarný umělec, kteří žáky podněcovali k tanečním a výtvarným kreacím, nenásilnou formou učili plynulému a originálnímu pohybu, dávali prostor k výtvarnému vyjádření. Odpoledne žáci navštěvovali různá sportoviště v nejbližším okolí a pod dohledem trenérů zlepšovali své dovednosti v plavání, bruslení, jízdě na kole a hraní kuželek. Vyvrcholením celého pobytu bylo společné vystoupení žáků pod názvem Stavění mostů, kde nezúčastněný divák jen stěží poznal, že účinkující jsou žáci s postižením. A jak probíhala komunikace s německými žáky a pedagogy? Gesty a česky. Vždy však byla po ruce paní učitelka – překladatelka.*



Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. © 2013 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/metodicky-pokyn-k-zajisteni-bezpecnosti-a-ochrany-zdravi-deti-za-ku-a-studentu-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich-zrizovanych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>

MŠMT. § 29 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. a vyhlášky č. 256/2012 Sb. [online]. Ke dni 25. 1. 2005 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

MŠMT. Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb. [online]. Ke dni 9. 2. 2005. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-64>

MŠMT. § 26 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

Nařízení vlády č. 201/2010 Sb., o způsobu evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu. [online]. Ke dni 18. 6. 2006 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-201>

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1. ■

## 4.12.6 JINÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ INTERVENČNÍHO CHARAKTERU

— Milan Valenta —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Ve speciální pedagogice se uplatňuje značné množství terapeutických a terapeuticko-formativních/edukativních přístupů, koncepcí a konceptů, kam patří mj. využívání expresivních terapií, zooterapie, bazální stimulace, Strassmeierova koncepce rozvoje dětí se zdravotním postižením a nerovnoměrným vývojem, FIE (Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování), HANDLE, Maxík, Kuprog (Kuprev), Portage, ABA atd. V následujícím textu je uveden popis těchto metod a přístupů pro inspiraci s tím, že jejich aplikace je možná pouze po absolvování příslušného vzdělávání, přičemž v případě expresivních terapií (popř. ABA) se jedná o mnohaleté studium či dlouhodobý výcvik na rozdíl od dalších přístupů, kde je zaškolení krátkodobou (většinou víkendovou) záležitostí, jako je tomu v případě bazální stimulace, Maxík, KUPREV, HANDLE...

### APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Expresivní  
terapie

**Expresivní terapie** (též múzické, umělecké terapie, arteterapie v širším konceptu) jsou postaveny na expresi (výrazu) a společně s artefietikou vytěžují jednotlivé múzy – druhy umění – k terapeutickým (reedukačním, resocializačním...) či edukativním a výchovným cílům.

- Divadelní umění našlo svoji aplikaci v dramaterapii (popř. teatroterapii, tj. realizace divadla herci pocházejícími z minorit, včetně jedinců se zdravotním postižením).
- Výtvarné umění se aplikuje v arteterapii v užším slova smyslu.
- Hudba se aplikuje v muzikoterapii.
- Taneční umění se promítá do taneční a pohybové terapie.
- Slovesné umění našlo svoji terapeuticko-formativní aplikaci v biblioterapii (popř. poetoterapii).

**Zooterapie (animoterapie)** obsahuje terapeutické a edukativní aktivity s účastí zvířete, nejčastěji se jedná o psa (canisterapie) či koně (hipoterapie). Obecně existují čtyři formy zooterapie označované zkratkou z původních anglických pojmů:

Zooterapie  
(animoterapie)

- AAA – animal assisted activities (tj. aktivity za pomoci zvířat) – pomocí kontaktu se zvířetem zlepšujeme kvalitu života jedince s postižením. AAA
- AAT – animal assisted therapy (tj. terapie za pomoci zvířat) – vysoce odborně (lékařsky, fyzioterapeuticky, psychologicky a speciálněpedagogicky) směřovaná činnost zaměřená většinou na zlepšení fyziologických a psychologických mechanismů a funkcí. AAT
- AAE – animal assisted education (tj. vzdělávání za pomoci zvířat) – využívá se motivační, aktivizační a edukativní potenciál zvířat většinou u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. AAE
- AACR – animal assisted crisis response (tj. krizová intervence za pomoci zvířat) – využití kontaktu se zvířetem v krizových situacích člověka, pro zvládnutí stresových situací atd. AACR

Zooterapie – hiporehabilitace – má následující podobu:

- PPK (psychoterapie pomocí koně) indikovaná psychiatrem či praktickým lékařem se zprávou z SPC (či od psychologa, speciálního pedagoga).
- Hipoterapie jakožto léčebná metoda indikovaná lékařem a většinou realizovaná fyzioterapeutem s hiporehabilitačním kurzem.
- Aktivity s využitím koně (AVK), označované také jako léčebné pedagogicko-psychologické ježdění, představují převážně speciálněpedagogický přístup využívající koně v edukaci, reedukaci a kompenzaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Parajezdeckví – sportovní ježdění handicapovaných.

Jakožto podpůrné opatření pro žáky s oslabením kognitivního výkonu či s mentálním postižením připadá v úvahu především hiporehabilitace v podobě AVK, u kombinace se somatickým postižením i vlastní hipoterapie. V obou případech je třeba spolupracovat s občanskými sdruženími s vlastní stájí, jízdárnou, rehabilitačními koňmi a hipoterapeuty (popř. fyzioterapeuty a speciálními pedagogy) s akreditovanými zkouškami.

Canisterapie se využívá u jedinců, kteří se cítí frustrovaní, opuštění (např. děti v dětských domovech). Ovšem canisterapeutické cíle náleží také do oblasti aktivizace mnohých psychických funkcí, do oblasti stimulace a rozvoje verbálních i neverbálních komunikačních kompetencí, schopností prožívání a porozumění sociálním vztahům apod. Jako podpůrné opatření lze canisterapii využít ve stimulaci motorických funkcí, k prohloubení dýchání, uvolnění spasmů, zahřátí a zvýšení pohyblivosti – zejména při užití polohování. Metoda polohování přitom v canisterapii zahrnuje dvě techniky – polohování relaxační a polohování rehabilitační. Jde v ní o to, že pokud se klient nemůže hýbat, musíme jím pohybovat my, abychom zabránili vzniku proleženin a procvičili svaly. Pes v polohování nahrazuje polštáře, které klienta podpírají, díky své teplotě na něho působí velmi příjemně – dýchání psa zklidní i klientův dech.

Strassmeierova  
metoda

**Strassmeierova metoda** je zaměřena na vývojové období raného až předškolního věku, diagnostické a reedukační cvičení lze však v případech vývojových opoždění využít i u žáků mladšího školního věku.

Práce s dítětem s opožděným psychomotorickým vývojem obsahuje inventář aktivit uspořádaných ve škálách, které nám diagnostikují dosaženou vývojovou úroveň dítěte. Na základě škál jsme schopni načrtnout aktuální vývojový profil dítěte s jeho případným deficitem v následujících funkčních doménách:

- sebeobsluha a sociální rozvoj,
- jemná motorika,
- hrubá motorika,
- řeč,
- myšlení a vnímání.

Koncept  
bazální  
stimulace

**Koncept bazální stimulace** je speciálněpedagogický a zdravotnický koncept podporující vnímání, komunikaci a motoriku jedince ve (speciálně)pedagogické (či ošetrovatelské) péči. Koncept se prakticky realizuje v somatické stimulaci (rozvoj vnímání tělesného schématu), vestibulární stimulaci, stimulaci sluchové i zrakové, taktilně-haptické, chuťové, vibrační a čichové. Základními prvky konceptu jsou pohyb, komunikace a vnímání a jejich úzké propojení a integrace. Do instrumentáře konceptu náleží například zklidňující, povzbuzující a neurofyziologická somatická stimulace, kontaktní dýchání, masáž stimulující dýchání a polohování. Na zjištění vývojového profilu navazuje stanovení cílů v jednotlivých dysfunkčních oblastech a soubor podpůrných cvičení napomáhajících reedukaci postižené oblasti. Ve školním prostředí nejčastěji aplikuje polohování (mumie, hnízdo) za účelem zklidnění během výuky či odpočinku před/po výuce. Polohování nabízí pocit bezpečí a zlepšuje vnímání hranic a celkového schématu těla. Masáž stimulující dýchání se využívá v přípravě na výuku (prodýchání) a při práci s rytmem těla žáků. Zklidňující somatická stimulace se aplikuje u hyperaktivních dětí, naopak povzbuzující stimulace u žáků s těžkou a hlubokou mentální retardací, se sníženým svalovým napětím, u žáků apatických či před fyzio- nebo ergoterapeutickou intervencí. Koncept bazální stimulace lze realizovat v místnosti či její části vybavené k tomuto účelu, některé školy (popř. spolky) disponují i speciálně vybaveným zařízením, tzv. **snoezelen**, což je prostředí (multifunkční místnost) „vytvářející pocit pohody, uvolnění, zklidnění, které ale také aktivizuje, stimuluje a probouzí zájem, řídí a klasifikuje podněty, vyvolává vzpomínky, organizuje kompletní rozvoj, snižuje pocit strachu a úzkosti, vyvolává pocit bezpečí, podporuje socializaci a rozvoj vztahů a přináší radost“ (ISNA, 2020).

## Snoezelen

Prvky expresivních terapií, bazální stimulaci i Strassmeierovu metodu lze realizovat ve výuce, animoterapii v mimotřídních a mimoškolních aktivitách – animoterapie se objevuje pravidelně v nabídce aktivit občanských sdružení, stacionářů, domovů atd. Strassmeierova metoda patří především do instrumentáře ambulantních nabídek SPC, prvky bazální stimulace obohacují edukační aktivity základních škol, ve školách speciálních má bazální stimulace již své nezastupitelné místo a regulérní pozici (pomůcky: deky, ručníky, froté osušky, polohovací perličkové vaky).

**FIE** (Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování) je koncepce vycházející z teorie strukturálně kognitivní modifikovatelnosti, kladoucí důraz na sociální a kulturní základ kognitivního vývoje a obsahující akcent na význam tzv. zprostředkovaného učení. Zaměřuje pozornost na zkoumání nástrojů, jimiž by měl být člověk vybaven pro efektivní učení (v nejširším slova smyslu) a pomocí nichž může některé specifické problémy učení překonat. Hlavním cílem tohoto programu (napomáhajícího i intaktním jedincům) tedy mimo jiné bývá zmírnění deficitů v kognitivní oblasti způsobených nižší úrovní inteligence (což se pochopitelně týká především lehčího mentálního postižení), ale také formování mnohých s učením souvisejících vlastností osobnosti. Dalšími cíli jsou:

FIE

- obohacování slovní zásoby, rozšiřování pojmosloví – tedy verbálních nástrojů nutných pro shromažďování a zpracování informací a správné vyjádření závěrů (např. formou hledání vhodných slov pro vyjádření výsledku orientace v prostoru – viz instrumenty níže);
- rozvíjení vnitřní motivace formou rozvíjení návyků, což se děje při postupujícím plnění úkolů;
- podněcování motivace při řešení úkolů a problémových úloh, což se děje překonáváním nedostatku motivace zapříčiněného dlouhodobými neúspěchy ve školní práci (především formou úkolů eliminujících neúspěch);
- probouzení vhledu a hloubavého myšlení prostřednictvím rozvíjení schopností promýšlení úkolů;
- změna role pasivního příjemce reprodukování informace v aktivního původce nových informací prostřednictvím podněcování smysluplné aktivity;
- obnovování pozitivního sebepojetí;
- změna postojů učitelů – především změnou jejich výukového stylu zaměřeného na výsledek ke stylu více orientovanému na proces.

Pro mladší děti či žáky s mentálním postižením lze využít nověji koncipovanou metodu FIE-B (basic), jejímž cílem je kognitivní rehabilitace, popř. příprava žáka na instrumenty FIA.

**HANDLE** přístup (tzv. holistický přístup k neurovývoji a efektivitě učení) využívá pohybové aktivity, princip interakce a kompenzační strategie s cílem pozvolného posilování, organizování a integrování neurovývojových systémů, omezení stresu, zlepšení kvality života a efektivitě učení a poznávání světa ([www.handle.org](http://www.handle.org)).

HANDLE

Agentura KUPROG ([www.kuprog.cz](http://www.kuprog.cz)) má ve své nabídce následující programy:

- KUPREV – primárně preventivní párový (rodič–dítě) program pro děti ve věku 3–10 let s oslabením kognitivního výkonu či s mentálním postižením, s dysfázií, DMO, PAS, ADHD, děti pocházející z národnostně smíšeného manželství.
- KUPOZ – určený dětem s pomalejším psychomotorickým tempem, ADHD, ADD, poruchami učení a neurotickými problémy ve věku přibližně od 8 do 12 let.
- KUMOT (skupinový program pro rozvoj motoriky a sociálních dovedností) – určený pro děti ve věku 5–8 let s ADHD, pro nesmělé, sociálně či motoricky neobratné děti.
- KUPUB – preventivně skupinový program s podtitulem Zas já, proč já. Určený je skupině „teens“ ve věku 12–15 let a zaměřuje se na zvládání problémových situací v životě,

KUPREV

posílení sebevědomí, zlepšení komunikace a vztahů, eliminování problémů spojených s dospíváním, nácvik efektivního chování a schopnosti relaxovat.

#### Maxík

Stimulační a reedukační program **Maxík** částečně vychází z již dříve popsané metody FIE (Feuersteinovo schéma kognice: tvar – velikost – pozice – směr – barva). Maxík je primárně určen pro předškoláky a žáky mladšího školního věku (jak upřesňuje podtitul programu, je nejen pro děti s odloženou školní docházkou, ale pro všechny školáky, kterým se psaní, čtení a počítání ve škole příliš nedaří) s důrazem na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Základem jsou materiály tvořící akreditovaný program **Percepční a motorická oslabení** pro starší děti (přibližně od 8 let) s percepčně-motorickými problémy, ale také pro dospělé klienty po úrazech hlavy, cévní mozkové příhodě či nádorovém onemocnění mozku. Silnou stránkou tohoto programu je jeho finanční i časová dostupnost – rodiče a pedagogové získají potřebné trenérské kompetence během víkendového kurzu (blíže na [www.prodys-bubenickova.cz](http://www.prodys-bubenickova.cz)). Cílem stimulačních cvičení není redukce projevů dítěte, nýbrž změna podmínek, za kterých dítě může podávat lepší výkon, cvičení obsahují vzájemně se prolínající a podporující složku motorickou (dýchání, hrubá i jemná motorika, motorická koordinace), grafomotorickou (úchop psací potřeby, vedení cíleného pohybu ruky, uvolnění velkých kloubů podílejících se na psaní) a percepční (oblast sluchová, zraková a orientace v prostředí i v tělesném schématu). Maxík obsahuje patnáct lekcí (doba nácviku každé je silně individuální záležitostí, měsíc, čtrnáct dní...) a vstupní i výstupní test (obsahující úkoly, které by intaktní a pro školu připravený předškolák měl úspěšně splnit), jenž plní funkci diagnostickou (před aplikací programu) i evaluační (na konci programu). Během lekcí se realizují aktivity zaměřené na nácvik nových pohybových stereotypů, na rozvoj grafomotoriky, rozvoj schopnosti uvědomělého cíleného pohybu a jeho automatizace, pojmotvorný proces a řečový rozvoj.

#### Program Portage

Program **Portage** představuje stimulační program, který vychází z behaviorální terapie a teorie učení. Portage se snaží systematicky podporovat psychomotorický vývoj dítěte (především v raném věku) – řeč, myšlení, hrubou a jemnou motoriku, sebeobsluhu a socializaci a je postaven na interakci dítě–rodič. Model programu obsahuje:

- pravidelné návštěvy v domácím prostředí;
- napomáhání vývoji hry, komunikace, vztahů a učení dítěte raného věku přímo v rodině;
- pomoc rodině a dítěti s participací a zařazením se do společnosti;
- kooperace s rodiči na jejich vedoucí a partnerské roli, které jsou pevně dané;
- pomoc rodičům identifikovat, co je důležité pro ně a jejich dítě, a plánovat cíle v oblasti učení a participace/zařazení;
- opatrování záznamů o pokrocích dítěte a dalších pozitivních změnách v rodině;
- odpovídající přizpůsobování se potřebám dítěte a jeho rodiny při poskytování podpory;
- školení domácích konzultantů programu Portage zpřístupňují podporu prostřednictvím pravidelných týmových setkání s ohledem na zájmy rodiny, se kterou spolupracují.

#### ABA

**ABA** (aplikovaná behaviorální analýza) „je přísně individuálně sestavená terapie, která je systematická, intenzivní a učí dítě s poruchou autistického spektra či jinými neurovývojovými poruchami modifikovaným vzorcům chování, novým dovednostem ve všech oblastech vývoje způsobem, který je pro tyto děti přijatelný a uchopitelný. Využívá efektivní strategie na posílení a udržení vhodných dovedností a chování, zároveň uplatňuje strategie na eliminaci

nebo transformaci chování a projevů nežádoucích. Aplikovatelná je bez věkového omezení, lze její metodikou pracovat od nejútlejšího věku, její benefity jsou prokázány také u jiných neurovývojových postižení, poruch chování, ADHD, osob trpících demencí včetně Alzheimerovy choroby“ (ABA, 2016).

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2

Využití celého spektra uvedených terapií, bazální stimulace jen marginálně pro relaxaci a odpočinek. ABA, Portage nejsou určeny pro žáky s tímto stupněm PO.

3

Využití celého spektra uvedených terapií.

4

ABA, Portage, HANDLE, okrajově FIE, Maxík, KUPREV, z expresivních terapií se jedná převážně o využití muzikoterapie. Dále plné využití bazální stimulace, Strassmeierovy metodiky a z animoterapeutických přístupů především canisterapie (okrajově hipoterapie).

5

Plné využití bazální stimulace, Strassmeierovy metodiky a canisterapie, ABA, částečně Portage, HANDLE.

Při aplikacích jednotlivých přístupů, postupů, konceptů či expresivních terapií je třeba si dát pozor na nekvalifikovanost:

- Prvky Strassmeierovy metody může aplikovat pouze proškolený učitel.
- Základy bazální stimulace, Maxík, KUPREV, HANDLE, může realizovat učitel po absolvování víkendového kurzu (popř. pokračujícího víkendového kurzu).
- Animoterapii a expresivní terapie, FIE, Portage, ABA aplikuje terapeut či učitel s příslušným výcvikem či akreditovaným kurzem,



*Jan byl introvertní žák 7. ročníku základní školy praktické s diagnózou mentální retardace kombinovanou s projevem dysgrafie a dyspinxie. Své neschopnosti vyjádřit se pomocí kresby či malby si byl vědom, a proto jen s velkým sebezapřením bral do rukou tužku či štětec, zvláště když byl učitelkou určen cíl hodiny z oblasti realistické figurální kresby. Každý pokus o zachycení reality na papír znamená demotivující neúspěch s negativní zpětnou vazbou.*

*Naštěstí pro Jana „klasicky“ a rutinně orientovaná učitelka byla za katedrou vystřídána mladým kantorem poučeným ve využívání expresivně formativních postupů při výuce. Termín „za katedrou“ není přesný, kolega totiž trávil před tabulí minimum času, protože vyučoval v prostoru celé třídy, občas i mimo ni. Zastával názor, že každé dítě je svým způsobem výtvarně talentované a že úkolem pedagoga je diagnostikovat schopnost dítěte, rozkrýt ji, dítě motivovat a vybavit*

technickými prostředky směřujícími k realizaci jeho specifické schopnosti. U Jana si všiml smyslu pro rytmus a jistého citu pro melodii, a proto se rozhodl vyzkoušet aplikaci Pelzovy muzikomalby, od níž pak žáka orientoval směrem ke konstruktivistickému („kubistickému“) výrazu. Výsledek zdaleka předčil očekávání – Jan byl během krátké doby schopen „kubisticky“ transformovat i figurální tematiku, jeho malba nesla výrazný rukopis a překvapovala bohatostí koloritu. Během půl roku se naučil pracovat s olejovými barvami a v dalším ročníku internacionálního MENCAPu (celosvětová výtvarná aukce probíhající v pořadatelské Anglii pod patronací samotné královny) uspěl v konkurenci deseti tisíců artefaktů poslaných ze všech zemí světa – jeho plátna se vystavovala a prodávala v prestižním Cotton klubu.



ABA | ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST APLIKOVANÉ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZY. Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy [online]. © Česká odborná společnost Aplikované behaviorální analýzy, zapsaný spolek 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://csaba.cz/aba/>

Cogito – Kognitivní edukace. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování [online]. © [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://cogito-centrum.cz/>

FRIEDLOVÁ, Karolína. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1314-4.

HANDLE Institute – Home. *The HANDLE Institute – Home* [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.handle.org/>

Helppes – Centrum výcviku psů pro postižené, o.p.s. *Helppes – Centrum výcviku psů pro postižené, o.p.s.* [online]. © 2018 Helppes. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://helppes.cz/>

Institut bazální stimulace. © INSTITUT Bazální stimulace podle prof. Dr. FRÖHLICHA, s. r. o. 2004–2019. [online]. [cit. 2020-02-07]. Dostupné z: <https://www.bazalni-stimulace.cz/>

JANKŮ, Kateřina. *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-915-5.

KUPROG © 2020 KUPROG CZ s.r.o. All rights reserved. [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/>

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

Septima spol. s r. o. – nakladatelství a polygrafie. *Septima spol. s r. o.* [online]. [cit. 2020-02-07]. Dostupné z: <http://www.septima.cz>

STRASMEIER, Walter. *260 cvičení pro děti raného věku: soubor cvičení pro děti s nerovnoměrným vývojem a děti handicapované*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-880-7.

VELEMÍNSKÝ, Miloš. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona, 2007. ISBN 978-80-7322-109-6. ■

## 4.12.7 VYUŽITÍ METODY VIDEOTRÉNINKU INTERAKCÍ

— Lenka Krejčová —

### POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metoda videotrénink interakcí (dále VTI) se ve školním prostředí zaměřuje na rozvoj komunikace mezi učitelem a žákem. Pro tyto účely využívá videozáznamy z běžné každodenní školní práce. Videotrenér společně s učitelem analyzuje vybrané momenty interakce mezi učitelem a žákem, případně i celou třídou nebo skupinou žáků, s cílem pojmenovat a definovat prvky komunikace, které napomáhají rozvoji žáka a jeho optimální školní práci.

VTI využívá primárně pozitivní momenty komunikace, které si však učitel při intenzivní dynamice školní výuky nemusí uvědomovat, takže je nedokáže rozvíjet a dále využívat ve prospěch žáka i svůj vlastní. Využitím VTI dochází k uvědomění toho, co užívá, takže pak příslušné komunikační vzorce intenzivněji a systematicky do práce se žákem či žáky zařazuje. Učitel se učí prostřednictvím videonahrávek učit „sám na sobě“. Pracuje s prvky komunikace, které ovládá, jen je třeba je využívat při práci častěji, protože se zjevně osvědčují, což dokládají příklady úspěšné komunikace na videozáznamech. Při realizaci metody VTI je vždy učitel klientem videotrenéra, tj. on si stanovuje, jaká je jeho zakázka, co by chtěl rozvíjet, nač se chce zaměřit, ale také kdy se domnívá, že už mu metoda dostatečně napomohla a je možné spolupráci s videotrenérem ukončit. Je v rozporu s etickými zásadami práce odborníků využívajících metodu VTI, aby s učiteli pracovali na pokyn někoho jiného (např. vedení školy) nebo sami určovali, co jejich klient potřebuje. Metoda primárně vychází z předpokladu, že rozvíjíme kompetence jedince, takže také požadujeme, aby byl po celou dobu dostatečně kompetentní pro využití VTI.

VTI bývá využíváno při potřebě změnit způsob práce se žákem, který ve vývoji dlouhodobě stagnuje, v průběhu výuky se chová neadekvátně a jeho chování je obtížné korigovat, resp. veškeré intervenční postupy, které učitel doposud využil, se navzdory jeho snaze ukázaly jako marné. Zároveň VTI posiluje profesní kompetence učitele, neboť mu pomáhá, aby si uvědomil žádoucí postupy práce se žákem, na které reaguje žák příznivě a podporují jeho optimální práci ve výuce.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Škola, resp. učitel nalezne spolupracujícího odborníka, který má adekvátní vzdělání, aby mohl metodou VTI pracovat (videotrenéři často bývají v pedagogicko-psychologických poradnách, střediscích výchovné péče, speciálněpedagogických centrech, mezi sociálními pracovníky OSPOD, v neziskových organizacích nebo mají vlastní soukromou praxi). Učitel stanovuje zakázku, čemu se chce v rámci realizace VTI věnovat (např. zajistit dlouhodobější koncentraci pozornosti příslušného žáka na práci, rozvíjet verbální dovednosti žáka – naučit ho vyjadřovat se v celých větách, naučit žáka pracovat více samostatně, pomoci žákovi zapojit se více do skupinové práce ve třídě apod.). S videotrenérem si dohodnou konkrétní termíny natáčení v průběhu výuky. Po natáčení, v době, kdy učitel neučí, věnuje se přípravám, probíhá společný rozbor/analýza videonahrávky. Pak následuje další natáčení, při němž se učitel již snaží intenzivněji využívat ve své práci ty prvky komunikace, které s videotrenérem pojmenovali při předchozí analýze. Cyklus „videonahrávka – analýza – práce ve výuce“ se opakuje tak dlouho, dokud se učitel s videotrenérem nedohodnou na ukončení spolupráce. Před zahájením natáčení je nutné vyžádat si informovaný souhlas zákonných zástupců všech žáků třídy, že mohou být natáčeni. Je výhodné v informovaném souhlasu zdůraznit, že učitel pracuje metodou VTI, která povede k rozvoji jeho pedagogických dovedností, nahrávky jsou určeny pro jeho studium a bude je mít k dispozici pouze on a spolupracující odborník.

## APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ VE STUPNÍCH PODPORY

2-5

VTI je realizováno v souladu se zakázkou učitele, v závislosti na prvcích komunikace, které potřebuje v interakci s příslušným žákem rozvíjet. Učitel stanovuje, čemu se VTI bude věnovat, bez ohledu na míru postižení, a tedy i stupeň podpory žáka.

## NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- VTI nepracuje s kritikou, neukazuje momenty, které se při práci nedaří (uvědomění nezdaru ještě není zárukou korekce chování, proto nemá smysl tyto momenty zdůrazňovat).
- VTI vždy využívá prvky v komunikaci mezi učitelem a žákem. Z toho vyplývá, že učitel ve své zakázce uvádí, co by si přál ve společné práci se žákem změnit.
- Nelze stanovit zakázku tak, že učitel požaduje změnu žáka, ale neočekává, že by mělo dojít ke změně v jejich vzájemné interakci. Takový požadavek zpravidla není reálný.
- Využití VTI nemůže požadovat vedení školy, v takovém případě se nejedná o práci uvedenou metodou.
- Práce videotrenéra může být finančně náročná.
- Může se přihodit, že škola, resp. učitel nedokáže videotrenéra zajistit, v okolí školy práci danou metodou nikdo nenabízí.
- Učitelé se mohou obávat narušení výuky přítomností videotrenéra. Nesčetné zkušenosti z praxe ale ukazují, že VTI lze velmi účinně, snadno a rychle do výuky začlenit, žáci natáčení zpravidla neregistrují, pokud mají jiné podněty a dostatečně intenzivně se věnují učení.



SPIN: sdružení pro videotrénink interakcí v ČR. *Úvodní stránka / SPIN-VTI* [online]. © 2012 SPIN [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/> ■

## Závěr

Při tvorbě předkládaného Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu vycházeli autoři ze své zkušenosti (většina autorů jsou speciální pedagogové z poradenské a školské praxe) s doporučováním podpůrných opatření v posledním období. Bohužel vlivem legislativních a správních změn se formální (administrativní) část inkluzivního procesu stále variuje – rozšiřuje, upravuje a mění, nicméně podpůrná opatření jsou v podstatě stabilní.

V Katalogu je kladen důraz především na praktickou stránku uplatňování podpůrných opatření v inkluzivním vzdělávání. Proto je ke každému podpůrnému opatření uveden alespoň jeden příklad.

V textu Katalogu se autoři snažili popsat co nejkonkrétněji jednotlivá podpůrná opatření a ilustrovat je konkrétními příklady z praxe tak, aby mohl pedagog individuálně realizovat podporu pro žáky z cílové skupiny a aplikovat nejvhodnější postupy. Doporučení jednotlivých školských poradenských zařízení mohou být svým obsahem rozdílná, proto je nutné, aby se pedagog orientoval v podpůrných opatřeních, měl určité portfolio možností a byl schopen aplikovat konkrétní podpůrná opatření pro konkrétního žáka.

Je nemožné popsat „na dálku“ všechny možnosti uplatňování podpory tak, aby vyhovovala každému žákovi, proto musí pedagog přistupovat k aplikaci tvořivým způsobem, zhodnocovat vlastní zkušenost a snažit se nalézat cesty k tomu, aby žáci s potřebou podpůrných opatření ve škole dobře prospívali a jejich vzdělávání bylo efektivní. ■

## Literatura

AVERY, Dorothy, 2008. *Jak dlouho trvá rok?* Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-814-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Richard ŠMARDA, 2009. *Jedním tahem: uvolňovací grafomotorické cviky*. Praha: DYS-centrum Praha. ISBN 978-80-904494-6-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2006. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, 2004. *Prostorová orientace*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne a Uta FRITH, 2005. *The learning brain: lessons for education*. USA: Blackwell. ISBN 978-1-4051-2401-0.

BLAŽKOVÁ, Anna, 2011. *Metodika podpory sociálních dovedností, aneb, Jak připravit a vést kurzy sociálních dovedností pro lidi s mentálním*

postižením. Praha: Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice. ISBN 978-80-260-0446-2.

BOGDANOWICZ, Marta a Jana SWIERKOSZOVÁ, 1998. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: KASIMO. ISBN 80-902497-0-1.

BROUMOVÁ, Denisa, 2011. *Motivace žáků k učení*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.

BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana, Lenka KREJČOVÁ a Václav MERTIN, eds., 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31. 10. 2010*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-603-5.

Cogito – Kognitivní edukace. *Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování* [online]. © [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://cogito-centrum.cz/>

CRIST, James J., 2017. *Jak přežít, když nemám kamarády: jak si kamarády získat a udržet*. Přeložila Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1186-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2006. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra: (metodický materiál)*. 2., přeprac. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-17-8.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2010. *Sebeobslužné a praktické dovednosti: praktický průvodce pro pedagogy, pracovníky v sociálních službách a rodiče dětí s poruchou autistického spektra*. Praha: APLA Praha a střední Čechy. ISBN 978-80-260-6494-7.

ČADOVÁ, Eva, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4615-8.

ČADOVÁ, Eva, 2012. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3308-0.

ABA | ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST APLIKOVANÉ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZY. *Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy* [online]. © Česká odborná společnost Aplikované behaviorální analýzy, zapsaný spolek 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://csaba.cz/aba/>

Česká školní inspekce, 2016. Stanovisko k úpravě školních vzdělávacích programů dle schváleného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. [online]. Ze dne 22. 2. 2016. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/7948023d-3e0a-4f72-931b-1a76e7f87677>

DOLEŽALOVÁ, Jana, 1998. *Prvopočáteční psaní*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-938-5.

FELCMANOVÁ, Lenka. 2013. *Test zrakového vnímání & Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum. ISBN 978-80-87581-02-5.

FEUERSTEIN, Reuven, Louis H. FALIK, Refael S. FEUERSTEIN a Krisztina BOHÁCS, 2017. *Myslet nahlas – mluvit nahlas: přístup k rozvoji řeči*. Přeložila Věra POKORNÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1168-6.

FEUERSTEIN, Reuven,, Refael S. FEUERSTEIN a Louis H. FALIK, 2010. *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-5118-3.

FEUERSTEIN, Reuven, 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2462-4006.

FISHER, Robert, 2014. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-966-6.

FRIEDLOVÁ, Karolína, 2007. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1314-4.

GARDNER, Howard, 1999. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.

GLASSER, Judith M. a Jill Menkes KUSHNER, 2018. *Jak přežít, když nerozumím emocím: pomocník k rozvíjení empatie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1309-3.

GROSS, Jeffrey, 2005. *Vyšetření pohybového aparátu*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-720-8.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁLKOVÁ, J. a kol., 2008. *Zdravotní tělesná výchova. I. část*. Praha: ČASPV. ISBN 80-86586-15-4.

HANÁK, Petr, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4452-9.

HANDLE Institute – Home. *The HANDLE Institute – Home* [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.handle.org/>

Helppes – Centrum výcviku psů pro postižené, o.p.s., 2018. *Helppes – Centrum výcviku psů pro postižené, o.p.s.* [online]. © Helppes. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://helppes.cz/>

HERM, Sabine, 1994. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický rozvoj dětí v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-018-9.

HUČÍKOVÁ, Alena a Ján HUČÍK, 2011. *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu. ISBN 978-80-89535-01-9.

ISNA, 2020. Home. [online]. © International Snoezelen Association ISNA [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://snoezelen-professional.com/en/>

JACOBS, Debra S. a Dion E. BETTS, 2013. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0498-5.

JANKŮ, Kateřina, 2010. *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-915-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a kol., 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D+H. ISBN 978-80-87295-00-7.

- KARÁSKOVÁ, Vlasta, 2003. *Pohybové hrátky pro děti zdravé i postižené*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0588-1.
- KASÍKOVÁ, Hana, Alena VALIŠOVÁ a kol., 1994. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-05-6.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KASÍKOVÁ, Hana, 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-167-3.
- KOPECKÝ, Miroslav, 2014. *Didaktika zdravotní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4093-4.
- KOVALČÍKOVÁ, Iveta a kol., 2015. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity. ISBN 978-966-660-812-6.
- KREJČOVÁ, Lenka, 2013. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.
- KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ, eds., 2014. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-035-0.
- KULIŠTÁK, Petr, 2003. *Neuropsychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-554-7.
- KUPROG, 2020. © KUPROG CZ s. r. o. All rights reserved. [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/>
- LECHTA, Viktor, 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- LIPNICKÁ, Milena, 2015. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0880-8.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- LOOSE, Antje C., Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER, 2011. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-883-8.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-679-0.8.

Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, MŠMT.

ČR. MŠMT ČR [online]. © 2013 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/metodicky-pokyn-k-zajisteni-bezpecnosti-a-ochrany-zdravi-deti-zaku-a-studentu-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich-zrizovanych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 80-7311-026-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. 1998. *Shody a rozdíly: pracovní listy zaměřené na rozvoj: zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti, rozlišování figury a pozadí, rozlišování reverzních figur, cvičení očních*. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 80-85808-60-9.

MLČÁKOVÁ, Renata, 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. 978-80-247-2630-4.

MŠMT, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT, 2005. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. a vyhlášky č. 256/2012 Sb. [online]. Ke dni 25. 1. 2005 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

MŠMT, 2005. Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb. [online]. Ke dni 9. 2. 2005. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-64>

MŠMT, 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-25-0

MŠMT, 2016. Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-novele-vyhlaske-c-27-2016-sb-o-vzdelavani>

MŠMT, 2016. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

MŠMT, 2019. Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

MUCHOVÁ, Jiřina. *Zvětšená hrudní kyfóza u dětí předškolního věku*. Závěrečná práce zdravotní TV/ČASPV I. třída. Praha, 2009.

MÜLLER, Oldřich, 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.

Národní pedagogický institut ČR, 2020. Úpravy ŠVP podle RVP ZV. [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=73699&view=10465>

Národní pedagogický institut ČR, 2020. *Vzdělávací oblasti*. [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10274>

Nařízení vlády č. 201/2010 Sb., o způsobu evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu. [online]. Ke dni 18. 6. 2006 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-201>

NOVOTNÁ, Ivana, 2010. *Jak pes Logopes připravoval děti na psaní: grafomotorická cvičení pro děti od 4 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2805-3.

PAUSEWANG, Elfriede, 1993. *150 her k utváření osobnosti: Pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-50-X.

PECHOVÁ, Jaromíra, 2000. *Cvičení pro zdraví s balančními míči a dalšími pomůckami: náměty pro zdravotní pohybovou výchovu dětí od 3 do 10 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-448-6.

PETILLON, Hanns, 2013. *1000 her pro školy, kroužky a volný čas: od Atomů po Život na ostrově*. Brno: Edika. ISBN 978-80-2660-095-4.

PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

Pohádky skřítko Ohniváčka [online]. [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: <http://www.ohnivacek.wz.cz/pohadky.html>

POKORNÁ, Věra, 2011. *Rozvoj vnímání a poznávání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-794-7.

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2013. *Aktuality / Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. © Nová škola, o.p.s. [cit. 27. 02. 2020]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/>

PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

REZKOVÁ, Vlasta a Lucie TUMPACHOVÁ, 2010. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.

REZKOVÁ, Vlasta, Olga ZELINOVÁ a Lucie TUMPACHOVÁ, 2010. *Koncentrace pozornosti – soubor pracovních listů*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.

SINDELAR, Brigitte, 2007. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SPIN: sdružení pro videotrénink interakcí v ČR, 2012. *Úvodní stránka / SPIN-VTI* [online]. © SPIN [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/>

STERNBERG, Robert J., 2009. *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.

STRAßMEIER, Walter, 2011. *260 cvičení pro děti raného věku: soubor cvičení pro děti s nerovnoměrným vývojem a děti handicapované*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-880-7.

STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ, 2011. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: jak začít a proč*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0002-4.

SUCHÁ, Jitka, 2015. *Trénujte si paměť*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0890-7.

SVOBODA, Pavel, 2014. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní: k výuce psaní, domácí přípravě školáků a ke vzdělávání dětí s dysgrafií*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0685-9.

SYSLOVÁ, Vlasta a kol., 2008. *Zdravotní tělesná výchova*. II. část. Praha: ČASPV. ISBN 80-86586-15-4.

ŠAROUNOVÁ, Jana, 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠTĚPÁN, Josef a Petr PETRÁŠ, 1995. *Logopedie v praxi: metodická příručka*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-61-2.

Tematické stránky | Český rozhlas, 1997. *Tematické stránky | Český rozhlas* [online]. © [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://temata.rozhlas.cz>

VALENTA, Josef, 2005. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4514-9.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2003. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-039-2.

VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3380-6.

VALENTA, Milan, 2009. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2012. *Mentální postižení+ v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan, 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Část II., Diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3055-3.

VALENTA, Milan, 2013. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan, 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

VELEMÍNSKÝ, Miloš, 2007. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona. ISBN 978-80-7322-109-6.

VRBOVÁ, Renáta, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRBOVÁ, Renáta, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3381-3.

VRBOVÁ, Renáta, 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3312-7.

VYKYPĚLOVÁ, Gabriela a Táňa ŠIMEČKOVÁ, 2017. *Honzík a zlobivé hovínko*. Brno: Coprint. ISBN 978-80-87192-77-1.

WEINHOLD, Angela, 2010. *Poznáváme hodiny a čas: s cvičnými hodinami*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-0002-647-3.

ZELINKOVÁ, Olga, 2010. *Pavučina: soubor cvičení sluchového vnímání: cvičení sluchového vnímání a rozlišování délky samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-111-3.

ZIMČÍK, Ludvík, 2020. Udělejme si školu doma aneb: Jak na domácí vzdělávání? – Šance Dětem. *Informační portál – Šance Dětem* [online]. © Nadace Sirius [cit. 2020-02-28]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/udelejme-si-skolu-doma-aneb-jak-na-domaci-vzdelavani-215.html>

ZOBAČOVÁ, Hana, 2018. *Obrázekovník pro nácvik správného chování*. Praha: Pasperta. ISBN 978-80-88163-92-3.

Zvukové knihy.cz | české mluvené slovo zdarma k poslechu i ke stažení.  
Zvukové knihy.cz | české mluvené slovo zdarma k poslechu i ke stažení.  
[online]. Dostupné z: <http://zvukoveknihy.cz/>

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2007. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903579-9-0.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1. ■

## Seznam použitých obrázků

- Obrázek 1    Vyrovnávací cvičení protahovací 1. Zdroj: Jiřina Muchová
- Obrázek 2    Vyrovnávací cvičení protahovací 2. Zdroj: Jiřina Muchová
- Obrázek 3    Vyrovnávací cvičení protahovací 3. Zdroj: Jiřina Muchová
- Obrázek 4    Vyrovnávací cvičení protahovací 4. Zdroj: Jiřina Muchová
- Obrázek 5    Vyrovnávací cvičení protahovací 5. Zdroj: Jiřina Muchová
- Obrázek 6    Vyrovnávací cvičení posilovací 6. Zdroj: Jiřina Muchová
- Obrázek 7    Vyrovnávací cvičení posilovací 7. Zdroj: Jiřina Muchová
- Obrázek 8    Vyrovnávací cvičení posilovací 8. Zdroj: Jiřina Muchová
- Obrázek 9    Vyrovnávací cvičení posilovací 9. Zdroj: Jiřina Muchová

Obrázek 10 Struktura hodiny. Zdroj: Jiřina Muchová

Obrázek 11 Struktura dne ve škole. Zdroj: Jiřina Muchová

Obrázek 12 Struktura dne, který žák tráví doma. Zdroj: Jiřina Muchová ■

## Slovník odborných pojmů

**ABA** (aplikovaná behaviorální analýza) – přísně individuálně sestavená terapie, která je systematická, intenzivní a učí dítě s poruchou autistického spektra či jinými neurovývojovými poruchami modifikovaným vzorcům chování.

**Alternativní a augmentativní komunikace (AAK)** – nahrazující či rozšiřující komunikace u jedinců se zdravotním postižením, kde je běžná komunikace zablokovaná či omezená.

**Anartrie** – neschopnost artikulace v důsledku obrny svalů, které se zúčastňují řeči.

**Asociace** – vytvoření souvislosti mezi více podněty prostřednictvím podobnosti, logické vazby apod. Asociujeme od jednoho podnětu k dalšímu.

**Astma bronchiální** – chronické zánětlivé onemocnění průdušek. Vlivem různých podnětů dochází k záchvatům dušnosti nebo kašle na podkladě zúžení dýchacích cest.

**Bazální stimulace** – pedagogicko-ošetrovatelský koncept, který má nabídnout mentálně postiženým jedincům nebo pacientům v nemocnici (často na JIP) podněty pro vývoj jejich osobnosti v jednoduché podobě. Základní myšlenkou je stimulovat pacienta (dítě, žáka,

osobu, uživatele sociálních služeb), aby vnímal vlastní tělo. Díky určitým metodám by měl snáze a celkově kvalitněji vnímat okolní svět a následně s ním navázat komunikaci

**BMI (body mass index)** – index tělesné hmotnosti, číslo používané jako indikátor podváhy, normální tělesné hmotnosti, nadváhy a obezity.

**Bradylalie** – nápadně (chorobně) zpomalené tempo řeči.

**Bronchitida** – často doprovází běžné nachlazení. Spadá mezi záněty dolních cest dýchacích, které mohou mít akutní nebo chronickou formu. Projevuje se nepříjemným kašlem.

**Celiakie** – onemocnění způsobené nesnášenlivostí lepku, při kterém dochází k destrukci povrchu tenkého střeva (autoimunitní zánět sliznice tenkého střeva), snižuje se schopnost trávení a vstřebávání živin.

**Crohnova choroba** – chronické zánětlivé onemocnění, které se může projevit v jakékoli části trávicího ústrojí, nejčastěji však v oblasti spojení tenkého a tlustého střeva.

**Cystická fibróza** – dědičná nemoc, která postihuje převážně dýchací a trávicí soustavu.

**Deficity dílčích funkcí** – snížený výkon jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému. Rozlišujeme dílčí funkce vnímání, krátkodobé paměti a pozornosti v rovině modální (auditivní, vizuální, taktilně-kinestetické), intermodální (spojující vjemy z jednotlivých smyslových oblastí) a seriální (sledující časovou posloupnost).

**Degenerativní onemocnění zraku** – jde o závažné onemocnění očí, při němž dochází ke ztrátě vidění a v některých případech až k praktické ztrátě zraku.

**DMO** – dětská mozková obrna (nověji mozková obrna – MO).

**Downův syndrom** – geneticky podmíněná anomálie chromozomů (trizomie, translokace nebo mozaika).

**Drápovité držení** – nesprávný úchop psacího náčiní projevující se zvláště u levorukého psaní. Ruka je při něm křečovitě ohnuta v zápěstí a tužka směřuje při psaní směrem k tělu. Při posunu ruky se často písmo zakrývá a rozmazává.

**Dysartrie** – motorická porucha řeči. Jedná se o narušení artikulace jako celku, takže někdy se hovoří o tom, že přesnější než porucha řeči je porucha vyslovování. Vzniká na základě poškození centrální nervové soustavy.

**Dysgrafický projev** – výsledek dysgrafického psaní, který se manifestuje problémy s osvojením si psacího i tiskacího písma, kostrbatým a neúhledným písmem s rozličnou velikostí, sklonem a špatnou čitelností. Pohyb ruky při psaní je pomalý a těžkopádný.

**Emoční labilita** – proměnlivost, nestálost a kolísavost.

**Endokrinologické poruchy** – onemocnění způsobená abnormálními hladinami hormonů v těle.

**Enuréza** – nekontrolovaný únik moči v období, kdy již okolí dítěte považuje za normální, že dítě mikci kontroluje.

**Ergonomický sed** – nejvhodnější, nejpřirozenější sezení.

**Exekutiva** – výkon.

**Expresivní terapie** (též múzické, umělecké terapie, arteterapie v širším konceptu) jsou postaveny na expresi (výrazu), vytěžují jednotlivé múzy – druhy umění k terapeutickým (reedukačním, resocializačním...) či edukativním a výchovným cílům: dramaterapie (popř. teaotroterapie), arteterapie, muzikoterapie, taneční a pohybová terapie, biblioterapie (popř. poetoterapie).

**FIE** (Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování) – koncepce, která svoji pozornost zaměřuje na zkoumání nástrojů, jimiž by měl být člověk vybaven pro efektivní učení (v nejširším slova smyslu) a pomocí nichž může některé specifické problémy učení překonat. Jde o intervenční program zaměřený na podporu kognitivních procesů.

**Frustrace** – pocit, který člověk dostává, pokud se něco důležitého nepovede a v nejbližší době není šance to napravit, ať už proto, že už to zkrátka není možné, anebo v tom brání něco, s čím si nelze poradit. Jde o zklamání či pocit ze zmaru.

**Gastrointestinální systém** – trávicí systém.

**Grafomotorika** – soubor psychomotorických činností používaných při psaní a kreslení.

**Gramatická složka jazykových předmětů** – strukturální složka jazyka, která obsahuje zejména soubor mluvnických pravidel.

**HANDLE** přístup (tzv. holistický přístup k neurovývoji a efektivitě učení) využívá pohybové aktivity, princip interakce a kompenzační strategie s cílem pozvolného posilování, organizování a integrování neurovývojových systémů, omezení stresu, zlepšení kvality života, efektivit učení a poznávání světa.

**Hierarchie hodnot** – každý člověk má svůj osobní žebříček hodnot. Dle toho řídí své chování, protože se domnívá, že mu to přinese pocit uspokojení a štěstí.

**Hůlkové písmo** – VELKÉ TISKACÍ PÍSMO.

**Hypertenze** – zvýšený krevní tlak v cévním řečišti.

**HYPO** – intervenční program zaměřený na podporu kognitivních procesů.

**Individuální vzdělávací plán (IVP)** – stanoví se v případě potřeby pro žáka se SVP na základě doporučení ŠPZ (v rámci společného vzdělávání, náhrada vzdělávacího oboru za jiný vzdělávací obor, snížení nároků v daném vzdělávacím programu). IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Jde o podpůrné opatření, které patří mezi nejvýznamnější podpůrná opatření u dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o úpravy obsahu vzdělávání žáka a úpravy očekávaných výstupů vzdělávání žáka.

**Inkluzivní vzdělávání** – proces, jehož snahou je nastavení takového systému vzdělávání, který umožňuje všem dětem/žákům bez rozdílu plnit povinnou školní docházku, resp. navštěvovat školu, ideálně v místě jejich bydliště. Cílem inkluze je podporovat rovné šance dětí/žáků na vzdělávání.

**Instabilita** – nestálost, nevyrovnanost, psychomotorický neklid.

**Instruktaž** – metoda vzdělávání, při níž instruktor popisuje a předvádí zacvičujícímu se pedagogovi správné pracovní postupy a úkony. Ten potom opakuje naučené postupy a úkony již samostatně.

**Interakce** – vzájemné působení.

**Intervence** – zákrok, předem plánovaný a systematický zásah, sledující zpravidla řešení určitého problému.

**Jazykový cit** – schopnost uživatele jazyka hodnotit a vytvářet jazykové projevy mluvnicky správné a stylisticky vhodné.

**Kategorizace** – třídění informací do logických skupin (kategorií).

**Kognice** – poznávání, poznávací schopnost.

**Kognitivní (poznávací) funkce** – jedna z hlavních oblastí lidské psychiky, zahrnují kromě paměti i koncentraci, pozornost, řečové funkce, rychlost myšlení, schopnost pochopení informací.

**Kompenzační pomůcky** – pomůcky, které pomáhají k rozvoji a nácviku náhradních činností všude tam, kde není do žádoucí míry možná reedukace původní funkce.

**Komunikační deník** – komunikační prostředek u žáků s těžkým postižením, nemluvicích. Obsahuje velké množství fotek, obrázků, jejichž prostřednictvím žák vyjadřuje své potřeby.

**Koncentrace** – soustředění.

**KUPREV** – primárně preventivní párový (rodič-dítě) program pro děti ve věku 3–10 let s oslabením kognitivního výkonu či s mentálním postižením, s dysfázií, DMO, PAS, ADHD, děti pocházející z národnostně smíšeného manželství.

**Maxík** – stimulační a reedukační program primárně určený pro předškoláky a žáky mladšího školního věku s důrazem na rozvoj čtenářské pregramotnosti.

**Mediace** – proces řešení konfliktů prostřednictvím třetí neutrální osoby.

**Mentální postižení** – postižení projevující se především trvalým snížením rozumových schopností a adaptability.

**Metabolické poruchy** – dědičná onemocnění způsobená deficitem aktivity enzymu nebo poruchou transportního proteinu.

**Motorika** – celková pohybová schopnost organismu, souhrn tělesných pohybů člověka, hybnost.

**Multisenzoriální** – zapojující více smyslů.

**Narušená koncentrace pozornosti** – děti/žáci mající potíže se soustředěním a udržením pozornosti, jsou přelétavé v činnostech a impulzivní, u ničeho dlouho nevydrží. Vybíjejí nadměrnou činnost, kterou často nedokončují. Mohou mít potíže v učení, ve čtení a psaní, ve vztazích s vrstevníky i v rodině.

**Neuropsychická onemocnění** – řadíme sem velké množství různých onemocnění nervové soustavy, např. záchvatová a degenerativní onemocnění CNS (centrální nervový systém), mozková obrna, syndrom ADHD, funkční poruchy (neurózy) apod.

**Ontogeneze** – individuální vývoj jedince od zárodečného vývoje až do konce.

**Oromotorika** – pohyby mluvních orgánů (mluvidel) dutiny ústní.

**Oslabení kognitivního výkonu** – snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace, ID/IDD), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru. V tradičním pojetí inteligence bychom řekli, že se jedná o žáka s podprůměrnými rozumovými schopnostmi či tzv. hraničními rozumovými schopnostmi (také někdy označovanými jako hraniční pásmo mentální retardace, subnormální inteligence).

**PAMIS** – intervenční program zaměřený na podporu kognitivních procesů.

**Percepce** – vnímání. Vnímání je subjektivním odrazem objektivní reality v našem vědomí prostřednictvím receptorů. Umožňuje základní orientaci v prostředí, respektive v aktuální situaci. Výsledky vnímání jsou počitky a vjemy.

**Percepčně motorické poruchy** – nedostatky v rozvoji percepčních funkcí (např. v oblasti zrakového a sluchového vnímání) a motorických funkcí (výkon v oblasti hrubé a jemné motoriky a motorické koordinace), které se promítají do grafických projevů dítěte.

**Pervazivní vývojové poruchy (PAS)** – vývojové poruchy charakterizované obtížemi úspěšně se adaptovat ve společnosti v důsledku kvalitativních abnormalit osobnosti a psychosociální úrovně (abnormality motorické, emocionální, volní, kognitivní, řečové). Typický je omezený, stereotypní a opakující se soubor zájmů a činností. Pervazivní porucha je porucha zasahující všechny oblasti psychiky či sociální situace. Vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Nověji se používá pojem PAS – poruchy autistického spektra.

**Piktogram** – grafický znak, který znázorňuje pojem nebo sdělení obrazově.

**Plán pedagogické podpory** – napomáhá žákovi s problémy ve vzdělávání, je cílený na jednotlivé předměty, vymezuje silné a slabé stránky žáka (třeba odlišit od IVP).

**Podpora žáka ve školském zařízení** – jde o podporu ve školském zařízení (školní družina, školní klub, internát, dětský domov...). Kromě přípravy na vyučování jde zejména o rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj sociálních kompetencí, sebeobsluhy a praktických dovedností žáka.

**Portage** – stimulační program, který vychází z behaviorální terapie a teorie učení. Snaží se systematicky podporovat psychomotorický vývoj dítěte (především v raném věku) – řeč, myšlení, hrubou a jemnou motoriku, sebeobsluhu a socializaci. Je postaven na interakci dítě–rodič.

**Poruchy binokulárního vidění** – porucha koordinace pohybu očí při sledování pohybujícího se předmětu nebo jeho prohlížení. Při této poruše se jedno oko může stáčet dovnitř a druhé zevně, nebo se obě stáčejí asymetricky dovnitř.

**Poruchy sluchu a polohocitu** – omezená schopnost sluchu až úplná ztráta sluchu, snížená schopnost rozlišovat pohyb a polohu těla či jeho jednotlivých částí. Poškození sluchu může být vrozené, nebo získané v důsledku nemoci, operace, působení nadměrného hluku.

**Poruchy zorného pole** – způsobují omezení viděného prostoru, časté je také snížení zrakové ostrosti. Při pohybu v prostoru dítě naráží na předměty na té straně, kde je výpadek zrakového pole. U dětí se mohou projevit obtíže s rozlišováním barev, může se zhoršovat vidění za šera a při adaptaci na změnu osvětlení.

**Poruchy zrakové ostrosti** – osoby nevidí zřetelně, mají obtíže s rozlišováním detailů. Stupeň postižení je rozdílný. Zraková ostrost se měří Snellenovými optotypy.

**Pozornost** – zaměřenost vědomí na určitý podnět, objekt, děj či cíl.

**PPP** – pedagogicko-psychologická poradna (školské poradenské zařízení).

**Procesuální schémata** – schéma se využívá u dítěte se zdravotním postižením – jedná se o soubor obrázků nebo fotografií, které zachycují jednotlivé kroky nějakého procesu – většinou části dne. Žák se zdravotním postižením může mít problém při plnění pokynů,

kteře se skládají z několika na sebe navazujících úkonů. Žák je tak naveden na postupné kroky při plnění úkolů a činností.

**Reedukace** – tímto pojmem označujeme soubory speciálněpedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.

**Reedukační pomůcky** – pomůcky, které jsou zaměřeny na rozvíjení všech postižených nebo narušených, případně oslabených orgánů a funkcí v procesu vzdělávání.

**Respirační systém** – dýchací soustava.

**Respitní péče** – druh sociálních služeb, které pomáhají lidem dlouhodobě pečujícím o člověka se zdravotním postižením, nejčastěji formou stacionáře, pobytového zařízení, asistence v domácnosti apod.

**Rezignace** – ve výchovně-vzdělávacím procesu označuje stav žáka, který se stává apatický vůči zátěži. K projevům patří lhostejnost, snížená motivace k učení, bezmoc i depresivní stavy.

**Serialita** – posloupnost, dodržení sekvence úkonů.

**Snoezelen** – prostředí (multifunkční místnost) vytvářející pocit pohody, uvolnění, zklidnění, které ale také aktivizuje, stimuluje a probouzí zájem, řídí a klasifikuje podněty, vyvolává vzpomínky atd.

**Sociabilita** – schopnost a dovednost navazovat sociální vztahy.

**Sourozenecké konstelace** – vliv pořadí narození dítěte na rodinné interakce a prostředí, v němž se formuje jeho osobnost.

**SPC** – speciálněpedagogické centrum (školské poradenské zařízení).

**Sporttestr** – přístroj měřící tepovou frekvenci.

**Správný úchop psacího náčiní** – ideální držení tužky nebo pera, které umožňuje kvalitní psaní a kreslení.

**Stimulace správné činnosti jemné a hrubé motoriky** – převážně fyziologická aktivita zaměřená na zlepšení grafomotorických dovedností.

**Strassmeierova metoda** – zaměřená na vývojové období raného až předškolního věku, diagnostické a reedukační cvičení lze však v případě vývojových opoždění využít i u žáků mladšího školního věku.

**Svalová dysbalance** – porucha hybného systému, kdy jsou svaly působící proti sobě ve vzájemné nerovnováze. Projevem svalové dysbalance jsou svalové bolesti, bolest měkkých tkání i kloubů, vadné držení těla.

**SVP** – středisko výchovné péče – zajišťuje preventivně výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, přičemž poskytuje svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole.

**Syntax** – neboli skladba (zastarale větosloví) je lingvistická disciplína zabývající se vztahy mezi slovy ve větě (mj. větnými členy), správným tvořením větných konstrukcí a slovosledem.

**Školní poradenské pracoviště** – zajišťuje systém poradenských služeb v dané škole. Tyto služby většinou zajišťuje výchovný poradce, školní metodik prevence, případně školní psycholog, speciální pedagog, logoped či vybraní pedagogové.

**Technika čtení** – přesnost, tempo a plynulost čtení.

**Tepová frekvence** – udává počet tepů srdce za minutu.

**Verbalizace/verbalizovat** – pojmenování toho, co vidíme, nač myslíme; nahlas říkáme, co nám běží hlavou, pobízíme žáky, aby hovořili o tom, o čem přemýšlejí.

**Videotrenér** – odborník, který má výcvik v metodě videotrénink interakcí a pracuje společně s klienty, kteří tuto metodu využívají.

**Vizualizace/vizualizovat** – znázornit kresbou, symbolem, znakem, obrázkem, o čem se hovoří nebo o čem přemýšlíme; vizualizace může být symbolická, jen v podobě představ, bez konkrétního znázornění.

**Vizualizační systémy** – soubor výukových materiálů a učebních pomůcek pro žáky se zdravotním postižením – metodika strukturovaného učení, principy strukturalizace, vizualizace a individualizace, originální předměty a reálná zobrazení, symbolické znázornění, strukturované úlohy, textové pomůcky, cvičení a programy prezentované didaktickou technikou, speciální pomůcky, upravené společenské hry...

**Vizuomotorická koordinace / vizuomotorika** – souhra pohybu končetin s kontrolou zraku.

**Výkonnostní výkyvy** – často se objevují u žáků s ADHD (porucha pozornosti a aktivity). Žák někdy splní úkol bez obtíží, jindy potřebuje více času, opakování, průběžnou motivaci.

**Znak do řeči** – kompenzační, doplňující a mnohdy i dočasný prostředek komunikace mezi osobami s řečovým, mentálním postižením a jejich okolím. Použitím znaku pomáháme komunikovat formou, která je založena na řeči našeho těla, mimice a přirozených znacích.

**Zooterapie** (animoterapie) – obsahuje terapeutické a edukativní aktivity s účastí zvířete, nejčastěji se jedná o psa (canisterapie) či koně (hipoterapie).

**Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)** – dle § 16 školského zákona se jedná o dítě, žáka, studenta, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či

užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. PO se člení do 5 stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Do kategorie žáků se SVP řadíme děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. ■