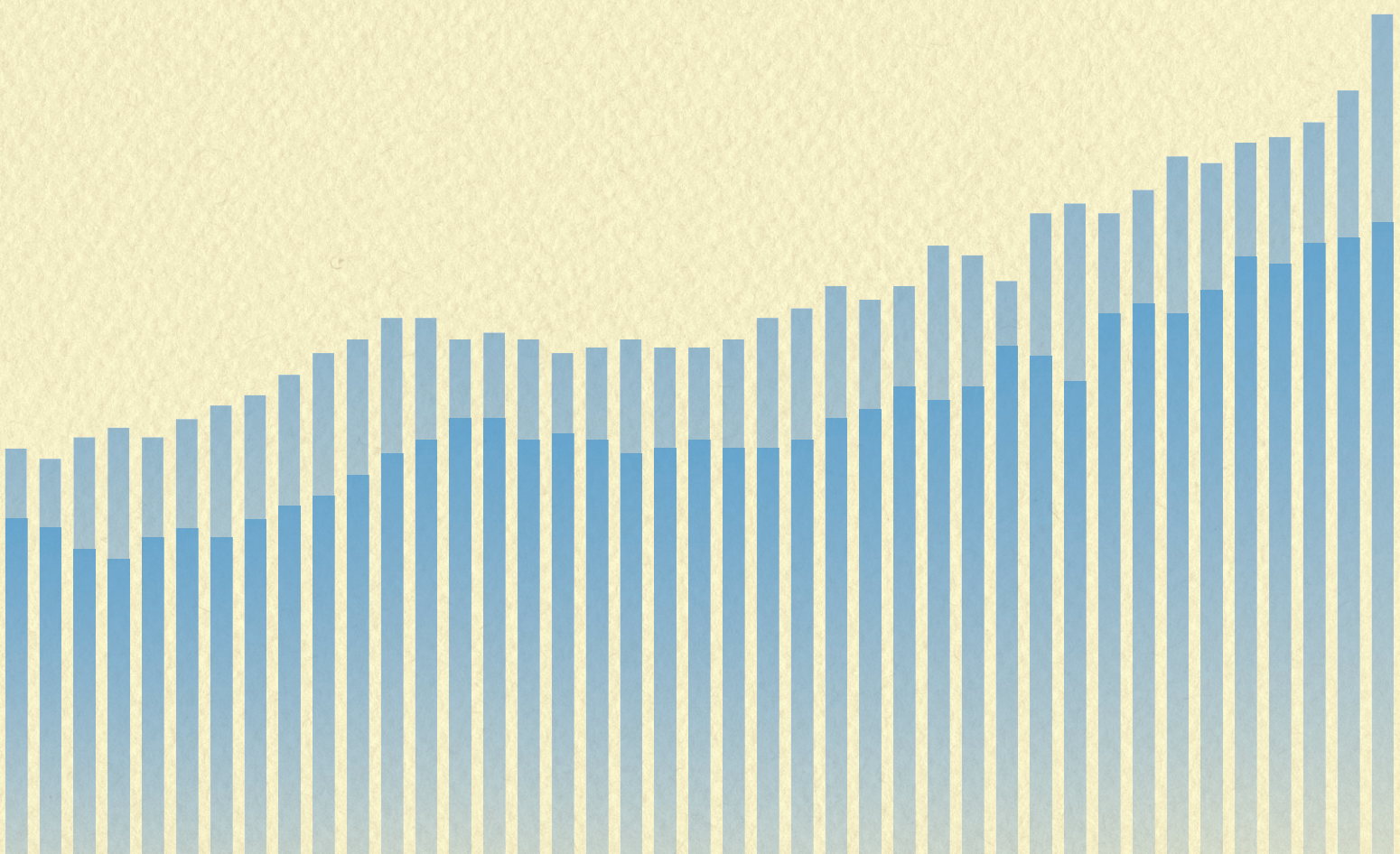


# Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením

Milan Valenta, Petr Petráš a kolektiv





Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta

**Metodika práce**  
**asistenta pedagoga**  
**se žákem s mentálním postižením**

**Milan Valenta, Petr Petráš a kolektiv**

Olomouc 2012

Oponenti: PaedDr. Hana Krojzlová  
Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.

Autorský tým: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (vedoucí autorského kolektivu)  
PaedDr. Petr Petráš, Ph.D.  
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.  
Mgr. Eva Čadová



Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu ESF OPVK  
Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020

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

1. vydání

© Milan Valenta, Petr Petráš a kol., 2012  
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3380-6

---

# Obsah

1	Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga.....	5
1.1	Asistent pedagoga dříve a dnes.....	5
1.2	Typy asistentů pedagoga.....	6
1.2.1	Definice pojmu asistent pedagoga.....	6
1.2.2	Osobní asistent × asistent pedagoga.....	7
1.3	Legislativní rámec profese asistenta pedagoga.....	9
1.4	Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga.....	10
1.5	Ekonomické zabezpečení institutu asistenta pedagoga.....	14
1.6	Činnosti asistenta pedagoga dle katalogu prací MŠMT.....	14
1.7	Zřizování funkce asistenta pedagoga.....	17
1.8	Počet asistentů pedagoga v ČR.....	17
2	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (poradenství, podpůrná opatření, integrace/inkluze).....	19
2.1	Poradenské služby v ČR.....	19
2.1.1	Pedagogicko-psychologické poradny.....	19
2.1.2	Speciálněpedagogická centra.....	20
2.2	Speciální vzdělávací potřeby.....	20
2.3	Individuální vzdělávací plán (IVP).....	22
2.4	Integrace (inkluze) žáků s mentálním postižením.....	24
2.5	Role asistenta pedagoga v jednotlivých etapách začleňování integrovaného mentálně postiženého žáka do vzdělávání.....	26
3	Mentální postižení a terminologie.....	28
3.1	Mentální postižení.....	29
3.2	Mentální retardace.....	30
3.3	Etiologie mentální retardace.....	31
4	Osobnost žáka s mentálním postižením.....	34
5	Osobnost asistenta pedagoga a možná rizika při zavádění funkce asistenta pedagoga.....	39
5.1	Osobnost asistenta pedagoga.....	39
5.2	Předpoklady pro úspěšnou činnost asistenta pedagoga a možné problémy.....	41
5.2.1	Možná rizika ze strany vedení školy.....	42
5.2.2	Možná rizika ve vztahu asistenta pedagoga k žákovi s MP.....	43
5.2.3	Ve vztahu s pedagogickými pracovníky školy.....	44
5.2.4	Ve vztahu k rodičům.....	45
6	Edukace osob s mentálním postižením.....	46
7	Základy didaktiky osob s mentálním postižením.....	50
7.1	Didaktické zásady.....	50
7.1.1	Zásada názornosti.....	50
7.1.2	Zásada přiměřenosti.....	51
7.1.3	Zásada soustavnosti.....	52

---

7.1.4	Zásada trvalosti.....	52
7.1.5	Zásada uvědomělosti a aktivity žáků.....	53
7.2	Didaktické metody.....	53
7.2.1	Motivační metody.....	54
7.2.2	Expoziční metody.....	55
7.2.3	Metody fixační.....	60
7.2.4	Klasifikační metody.....	61
7.3	Vyučovací formy.....	62
8	Reedukace deficitních funkcí u žáků s mentálním postižením.....	64
8.1	Vzdělávací aplikace WISC.....	64
8.2	Referenční rámec pro reedukační intervence vycházející ze vzdělávací aplikace WISC.....	65
8.2.1	Deficit v oblasti verbálních subtestů.....	65
8.2.2	Performanční subtesty.....	68
9	Komunikace osob s mentálním postižením.....	73
10	Specifika romského etnika.....	78
10.1	Specifika romské kultury a etnické charakteristiky.....	78
10.2	Specifika v oblasti jazyka a komunikace.....	79
11	Slovníček nejčastěji používaných odborných výrazů.....	82
12	Užitečné kontakty.....	90
12.1	Přehled možností studia speciální pedagogiky se zaměřením na psychopedii na vysokých školách v České republice.....	90
12.2	Organizace – speciálněpedagogická centra (SPC) – poskytující pomoc osobám s mentálním a kombinovaným postižením a s poruchou autistického spektra.....	93
12.2.1	Kombinované vady.....	93
12.2.2	Mentální postižení.....	96
12.2.3	Osoby s poruchou autistického spektra.....	100
12.3	Organizace rodičů a přátel osob s mentálním postižením či s autismem.....	101
	Literatura.....	103
	Příloha – Ukázka individuálního vzdělávacího plánu.....	105

---

# 1 Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga

EVA ČADOVÁ, JAN MICHALÍK, PETR PETRÁŠ

## 1.1 Asistent pedagoga dříve a dnes

Termín asistent pedagoga (AP) je v porovnání se západní Evropou v České republice relativně nový. Ve školách, kde se vzdělávali žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, běžně působil až do roku 1997 jeden pedagogický pracovník. Až v tomto roce (díky vyhlášce č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách) byla ustanovena možnost dvou souběžně pracujících pedagogů v jedné třídě. Uvádí se, že dříve byla tato pracovní pozice zaplněna především interními pracovníky škol, převážně vychovateli z internátu či družiny. Od začátku 90. let ve školách v České republice byli zaměstnáváni asistenti, kteří spolupracovali při integraci žáků z romské menšiny. Kromě romských pedagogických asistentů se později začali uplatňovat i asistenti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jednalo se především o žáky s tělesným postižením), kteří přicházeli z řad mužů, kteří nastoupili povinnou vojenskou službu a místo vojenského výcviku si vybrali civilní službu.

Právě v 90. letech docházelo ve školském terénu k výrazné změně při poskytování a hrazení nákladů na služby tzv. asistenta ve třídě, v níž je začleněno dítě či žák s postižením. Tito **asistenti** (alternativně uváděni jako osobní asistenti, třídní asistenti či asistenti učitele) byli dosud na školách v celé České republice **placeni převážně z prostředků mimo resort školství**. Asi v 50 % případů byli tito asistenti placeni z prostředků na podporu zaměstnanosti místně příslušnými **úřady práce** (společensky účelné pracovní místo a veřejně prospěšná práce). Ve smyslu příslušných pokynů MPSV dávaly úřady práce najevo, že tento způsob hrazení nákladů neodpovídá podmínkám uvedených programů podpory zaměstnanosti a bude v prvních měsících roku 2002 ukončen. Ve školách a předškolních zařízeních tak zůstaly desítky a pravděpodobně spíše stovky dětí s postižením, u nichž nebylo zřejmé, jak bude „asistence“ v průběhu výuky zabezpečena.

Dále se na krytí nákladů na zřízení pozice asistenta podílela **občanská sdružení zdravotně postižených** a postupně stále častěji byly náklady na asistenta hrazeny z finančních prostředků resortu školství, zejména **z tzv. navýšení normativu** na vzdělávání dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením. U asistentů hrazených z těchto prostředků se nejčastěji jednalo o formu civilní vojenské služby a v určitých případech se jednalo o „fiktivní“ výkon pozice asistenta, kdy pracovní právní titul byl veden jako obvyklá, již nyní v resortu školství existující pozice – např. vychovatel. Již v téže době se objevovaly pokusy o zrušení civilní služby, která by znamenala odchod dalších desítek a pravděpodobně spíše stovek mladých mužů ze škol, kde vykonávali pomocné práce, mezi nimi i pozici asistenta.

Celý uvedený systém poskytování asistentů postrádal oporu nejen v zákoně, ale v obecně závazných normativně-právních aktech vůbec. Školy tak byly vystaveny značným problémům. Z ustanovení příslušných právních norem vyplývá jednoznačná **povinnost školy a školského zařízení poskytnout dítěti, žákovi či studentovi vzdělání**. Navíc jsou tyto právnické osoby osobami vykonávajícími po uvedení do úřadu tzv. náležitý dohled ve smyslu příslušných ustanovení občanského zákoníku.

Na jaře 2002 byl v Poslanecké sněmovně zamítnut návrh nového školského zákona (zákona o vzdělávání), který předkládalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále i jen MŠMT). Již v této

době se objevovaly pokusy (zejména občanských iniciativ a sdružení) zakotvit v nějaké podobě institut, který se v uvedeném období nejčastěji nazýval „osobní asistent“. Zákon přijat nebyl a vzhledem k institutu asistenta to bylo dobré řešení – tehdejší znění návrhu zákona s ním nepočítalo.

V této situaci zpracoval Olomoucký kraj ve spolupráci s odborníky Pedagogické fakulty UP na jaře 2003 vlastní návrh tzv. zákonodárné iniciativy ve věci doplnění tehdy platného školského zákona (č. 29/194 Sb.) o následující ustanovení:

V ustanovení § 3 se vkládají nové odstavce číslo 4) a 5) ve znění:

„odst. 4)

*Ředitel základní školy, střední školy, speciální školy a vyšší odborné školy může na návrh speciálněpedagogického centra a se souhlasem krajského úřadu ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, zřídit funkci třídního asistenta.*

odst. 5)

*Ve třídě základní školy, střední školy a vyšší odborné školy, v níž jsou vzděláváni tři a více žáků se zdravotním postižením, zabezpečují výchovně-vzdělávací činnost současně dva pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň jeden musí mít kvalifikaci speciálního pedagoga. Pedagogický pracovník se speciálněpedagogickou kvalifikací plní v případě potřeby přímou vyučovací povinnost dle zvláštního předpisu i ve více třídách školy.“*

Za povšimnutí stojí i úsilí o zakotvení tzv. „podpůrného učitele“ do základních škol – viz navrhované znění odst. 5).<sup>1</sup>

## 1.2 Typy asistentů pedagoga

Pro zabezpečení vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence v resortu MŠMT se setkáváme se třemi typy asistentů pedagoga.

Asistent pedagoga pro:

1. žáky se sociálním znevýhodněním,
2. žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním,
3. žáky mimořádně nadané (přestože podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. má nárok na asistenci i žák mimořádně nadaný, na našich školách se s tímto typem asistence setkáváme jen zřídka). Pravděpodobně tomu nasvědčuje i fakt, že pro vzdělávání nadaných žáků je dostačující IVP a nebo se tyto žáci vzdělávají ve vyšších formách vzdělávacího systému).

### 1.2.1 Definice pojmu asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je tedy zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním posláním funkce asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

Asistent pedagoga představuje novou podpůrnou službu v resortu MŠMT, která umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení.

Asistenti pedagoga mohou působit v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, kde jsou integrováni žáci se zdravotním postižením a vyžadují-li to jejich speciální vzdělávací

<sup>1</sup> Tento zákon byl dne 25. 6. 2003 Poslaneckou sněmovnou zamítnut – většinou jednoho hlasu... Jeho základ však byl převzat do dalších legislativních kroků, které vedly posléze k zakotvení pozice asistenta pedagoga do znění § 16 v současnosti platného školského zákona. Významnou roli prokázala tehdejší strana KDU-ČSL a nezávislá poslankyně T. Fischerová.



potřeby. Svě uplatnění nacházejí také ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, a to při vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením.

Činnost asistenta pedagoga není zaměřena pouze na individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky, ale také na vytváření pozitivních sociálních vazeb při začleňování žáka se zdravotním postižením do školního prostředí běžné třídy. Pomáhá pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci. Žákům s těžkým zdravotním postižením pomáhá při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou.

Kromě podpory žáků se zdravotním postižením mohou v případě potřeb podporovat i žáky se sociálním znevýhodněním, a to v přípravných třídách běžných škol i speciálních škol a v běžných i speciálních školách. Zde se jejich činnost rozšiřuje i o pomoc při komunikaci s komunitou, ze které žák pochází (např. romský asistent).

Zásadní diskuse se vedly o faktu „čí je asistent“. Název hovoří, že se jedná o asistenta pedagoga. Na druhé straně je zřejmé, že je přítomen „právě a pouze“ ve třídách, v nichž je žák se SVP – žák, u něhož potřebu asistence vyslovilo školské poradenské zařízení.

V optimálním případě je „asistent pedagoga“ pracovníkem, jenž je ve třídě „k ruce“ všem aktérům vzdělávacího procesu: žákovi se zdravotním postižením, učitelce či učitel, ale také ve vybraných situacích celé třídy. Neboť ta tvoří více či méně jednotnou sociální jednotku s vlastním klimatem.

Mnohdy se však v našich školách setkáváme spíše s opačným přístupem. Asistent někdy pracuje jen s integrovaným dítětem, které často sedí spolu s asistentem izolovaně od zbytku třídy. Učitel se na dítě obrací jen výjimečně, většinou v případech prozkoušení. Dítě tak přichází o kooperaci s ostatními spolužáky. Samozřejmě v tomto případě nemůžeme ani zdaleka hovořit o úspěšné integraci. Takový způsob asistence není rozhodně přínosem pro pedagoga a už vůbec ne pro znevýhodněné dítě.

### 1.2.2 Osobní asistent × asistent pedagoga

Až do roku 2011 docházelo často k rozporům ve vymezení role a kompetencí asistenta pedagoga a osobního asistenta právě ve vzdělávání. Rozdíl mezi nimi nacházíme ve zřízení této pozice, jejím financování a také v náplni jejich práce.

*Osobní asistent* je v užším slova smyslu zaměstnanec poskytovatele sociálních služeb, který je registrován pro poskytování služby osobní asistence podle § 39 zákona č. 108/2006 Sb.; v širším slova smyslu je to fyzická osoba, jež poskytuje péči klientovi v jeho přirozeném prostředí, a to dobrovolně nebo za dohodnutou finanční odměnu, hrazenou z příspěvku na péči.

Oproti tomu *asistent pedagoga* je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Již v těchto dvou definicích je znát rozdíl těchto dvou profesí. Zatímco osobní asistent poskytuje služby příslušné osobě se zdravotním postižením v přirozeném prostředí (domácnost, volný čas, kroužky), potom asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a má působnost při vzdělávání dítěte se zdravotním postižením (znevýhodněním).

Někdy rodiče trvají přítomnosti osobního asistenta ve škole. V těchto případech mu ředitel školy po seznámení s vnitřními předpisy a proškolení v BOZP jeho činnost ve škole povolí, i když není pedagogickým pracovníkem ani zaměstnancem školy, a to na základě možnosti dané § 8 odst. 7 vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů (viz dále).

**V případě působení osobních asistentů ve školách jsou jejich činnosti primárně orientovány na úkony zaměřené na dopomoc svěřenému žákovi v oblasti hygieny, oblékání, přezouvání, stravování a konání dozoru nad svěřeným žákem a dopomoc při přesunech v rámci školy (do tříd, při školních akcích apod.) a také při dopravě do školy a ze školy.**

V pedagogické praxi se stává, že při nedostatečném vyspecifikování role osobního asistenta a asistenta pedagoga ze strany vedení školy dochází k zneužívání, případně nesprávnému využívání jejich služeb.

*Zaznamenali jsme případ, kdy ve třídě základní školy praktické působila u žákyně s postižením více vadami osobní asistentka. Na začátku školního roku dopomáhala žákyňi v sebeobslužných činnostech, přesunech na přestávku, udržování osobní hygieny, přesunech do jiných tříd, na pozemky, na akce školy. V průběhu školního roku se stále častěji objevovala po boku třídní učitelky, přenášela a připravovala pomůcky, vystřihovala, malovala, dělala nástěnky. Ke konci školního roku již suplovala činnosti paní učitelky, když zrovna nebyla ve třídě, držela za ni dozory, zadávala žákům práci apod. Zde evidentně došlo k tomu, že paní učitelka začala zneužívat osobní asistentku jako svoji pomocnici, a potlačovala tak její primární roli v osobní dopomoci dítěte s postižením více vadami.*

Z pohledu asistenta pedagoga se dost často se také stává, že asistent pedagoga pracuje pouze s integrovaným dítětem. Někdy zase je asistent v rámci svého úvazku „přidělen“ k většímu počtu dětí se SVP a poté mohou být rodiče překvapeni, že asistent nepodporuje „jen jejich dítě“. Na druhé straně existují i školy, kde asistent pedagoga supluje tzv. „děvečku pro všechno“ a ředitelé škol s jeho pomocí vykrývají všechny problémy, absence dalších učitelů apod. Toto je také nepřipustné.

Asistent pedagoga je institut speciálněpedagogické podpory. Jeho zřízení je vázáno na doporučující stanovisko školského poradenského zařízení (hovoříme o žácích se zdravotním postižením). Proto je nepřipustné, aby byl opakovaně, či dokonce trvale využíván v jiných třídách.

Kvalifikační předpoklady obou profesí jsou taktéž rozdílné. Osobního asistenta může vykonávat prakticky každý člověk, který se pro tuto profesi rozhodne. Původní vzdělání není až tak důležité. Je nutné, aby osobní asistent splňoval požadavky konkrétního klienta (objednatele služby) nebo požadavky poskytovatele sociálních služeb. Poskytovatelé těchto služeb mají nastaveny podmínky pro uchazeče podle konkrétního typu postižení. Záleží také na tom, zda hodlá pracovat s dítětem nebo s dospělým.

V případě asistenta pedagoga jde většinou o práci s dítětem (největší procento integrace je na základních školách). Požadavky na odbornou kvalifikaci jsou přesně zakotveny v zákoně.

Práce osobního a pedagogického asistenta má však také spoustu společného. V obou případech by tuto profesi měl vykonávat člověk motivovaný, komunikační, empatický, spolehlivý, trpělivý a vstřícný. Měl by být schopen týmové práce, být důsledný a odpovědný. Důležité také je najít si hranici v mezilidských vztazích, najít správnou míru tak, aby nebyl příliš dominantní, ale ani submisivní (viz dále kapitola 5). Stejně jako osobnost asistenta, tak i způsoby práce s klientem jsou shodné. Neboť v obou dvou případech pracujeme s klientem se speciálními potřebami.

*V letech 2005–2010 jsme se občas setkávali s mimoprávní, či dokonce protiprávní situací, kdy ze strany školy byli rodiče dětí se zdravotním postižením (zejména v režimu tzv. individuální integrace) nuceni k tomu, aby si hradili sami služby tzv. osobního asistenta – ovšem ve škole. Právě s odůvodněním, že asistent pedagoga je ve škole „pro učitele“ a ne pro žáka. Tento scestný výklad práva, a v případě základního vzdělávání dokonce protiústavní, byl nakonec na naléhání Národní rady osob se zdravotním postižením „ukončen“ přijetím novely vyhlášky č. 73/2005 Sb. od 1. září roku 2011.*

Pro rozšíření náplně práce asistenta pedagoga má velký význam novelizované znění § 7 asistenta pedagoga – ve vztahu k žákům s „těžkým zdravotním postižením“. Tato úprava má de facto ukončit dosavadní diskuse o náplni práce „asistenta pedagoga“, kdy zřetelně rozšiřuje jeho působnost i pro vykonávání pomoci při „sebeobsluze a pohybu“ daného žáka během vyučování (viz dále).

Teplá, Šmejkalová (2010) uvádějí jako příklad dobré praxe využití jen jedné osoby při zabezpečování podpůrných služeb zajišťující souběžně služby osobního asistenta a asistenta pedagoga.

*Pracovník má uzavřeny dvě pracovní smlouvy – jednu na funkci asistenta pedagoga se školou (např. 0,8 pracovního úvazku), druhou na funkci osobního asistenta s rodiči žáka (např. 0,2 pracovního úvazku). Uvedený stav se jeví velmi přínosným jak pro děti a žáky v integraci, tak pro žáky s těžším či kombinovaným zdravotním postižením ve speciálních školách za probíhající navozené vzájemné komunikační vazby při výuce ve škole i mimo ni.*

## 1.3 Legislativní rámec profese asistenta pedagoga

Základy právní úpravy vedly k současnému vyjádření – zákonné definici jeho role. V současnosti je hmotněprávní vyjádření institutu asistenta pedagoga obsaženo v § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. takto:

„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“

Prováděcím předpisem k zákonu je v tomto případě již zmíněná vyhláška č. 73/2005 Sb., která v období do 31. 8. 2011 definovala pozici asistenta pedagoga takto:

### § 7 Asistent pedagoga

- 1) *Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.*
- 2) *Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.*

### § 8 odst. 7

*Ve třídách, odděleních konzervatoře a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.*

Uvedené ustanovení obsahující de facto náznaky náplně činnosti asistenta pedagoga bylo v souladu s úkoly Národního plánu vytváření příležitostí pro osoby se zdravotním postižením modifikováno do současně platného znění takto (vyhláška č. 147/2011, kterou se novelizuje vyhláška č. 73/2005 Sb.).

§ 7

Asistent pedagoga

(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

(2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

A k tomu stále přetrvává možnost daná ust. § 8 odst. 7 citované vyhlášky č. 73/2005 Sb., která umožňuje, aby ve školách působily i další osoby – v pozici tzv. osobního asistenta:

§ 8

Organizace speciálního vzdělávání

(7) Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.

Právní úprava činnosti (pozice, zřizování, vzdělávání atd.) asistenta pedagoga je obsažena v těchto normách:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (personální zajištění),
- vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných,
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních,
- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

## 1.4 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

Asistentem pedagoga je podle ustanovení § 2, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu...“.

Asistentem pedagoga může být dle výše zmíněného zákona každý, kdo splňuje tyto předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- je bezúhonný,
- má odbornou kvalifikaci,

- je zdravotně způsobilý,
- prokázal znalost českého jazyka.

V dřívější právní úpravě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, platné do 31. 8. 2012, získával asistent pedagoga odbornou kvalifikaci:

- a) absolvováním vysokoškolského vzdělání získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky nebo
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Studiem pedagogiky se rozumělo vzdělávání získané v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízeními dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v rozsahu nejméně 80 hodin s obsahovým zaměřením na pedagogiku a psychologii.

Studiem pro asistenty pedagoga získával jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které byly součástí jeho odborné kvalifikace a uskutečňovaly se v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 hodin.

Přijetím zákona č. 198/2012, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, došlo k 1. 9. 2012 v § 20 ke změně ohledně získávání odborné kvalifikace asistentů pedagoga.

Na rozdíl od předcházející právní úpravy dochází v tomto zákoně všeobecně k zjednodušení vzdělávacích cest vedoucích k získání předpokladu odborné kvalifikace těm pedagogickým pracovníkům, kteří již získali odbornou kvalifikaci pro určitou pedagogickou profesní pozici, ale vykonávají nebo chtějí vykonávat přímou pedagogickou činnost v pozici jiné. V řadě případů pak dochází také k zjednodušení přístupu k získání předpokladu odborné kvalifikace i těm fyzickým osobám, které dosud žádnou pedagogickou způsobilost nemají

Zásadní změnou, která se týká asistentů pedagoga, je jejich rozdělení na dvě kategorie.

Ta první je určena pro asistenty pedagoga, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole, která zajišťuje vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. Zde dochází ke zpřísnění kvalifikačních předpokladů a nejnižším přípustným vzděláním je střední vzdělání s maturitní zkouškou. Na rozdíl od předcházející právní úpravy však podstatně rozšiřuje možnost získání kvalifikace i pro absolventy nepedagogických vysokoškolských oborů (a to i jen bakalářských), všech oborů vyššího odborného vzdělávání pedagogického i nepedagogického směru a stejně tak i pro absolventy pedagogických i nepedagogických maturitních oborů. Absolventům s pedagogickým zaměřením (VŠ, VOŠ, SŠ s maturitou) přitom kvalifikační předpoklady příznává, ostatní mají možnost kvalifikaci získat za stanovených podmínek.

Druhá kategorie asistentů pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole, nově pak ve vyjmenovaných školských zařízeních poskytujících vzdělávání (např. i školní družiny a školní kluby). Zde je nejnižším možným vzděláním základní vzdělání, které však musí být doplněné absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v zařízení dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky (viz dále).

Také výše uvedená možnost získat kvalifikaci asistenta pedagoga absolventům dvouletých oborů středního vzdělávání (kteří získají „pouze“ střední vzdělání) je nová a přinesla ji novela zákona od 1. září 2012.

**§ 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění zákona č. 198/2012 Sb., nabývající účinnosti k 1. 9. 2012.**

**(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami,<sup>2</sup> nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace,<sup>3</sup> získává odbornou kvalifikaci**

- a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- b) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a*
  - 1. *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
  - 2. *studiem pedagogiky nebo*
  - 3. *absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),*
- c) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*
- d) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a*
  - 1. *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
  - 2. *studiem pedagogiky, nebo*
  - 3. *studiem pro asistenty pedagoga,*
- e) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením nebo*
- f) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a*
  - 1. *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
  - 2. *studiem pedagogiky nebo*
  - 3. *studiem pro asistenty pedagoga.*

**(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci**

- a) *vzděláním podle odstavce 1,*
- b) *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,*
- c) *středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,*
- d) *středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a*
  - 1. *studiem pedagogiky nebo*
  - 2. *studiem pro asistenty pedagoga nebo*
- e) *základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.*

Je tedy zřejmé, že cesty k dosažení odborné kvalifikace asistenta pedagoga mohou být velmi rozmanité. Ovšem takový „rozptyl“ možných stupňů vzdělání pro získávání odborné kvalifikace (od základního až po vysokoškolské) nenalezneme u žádného jiného pedagogického pracovníka.

<sup>2</sup> § 16 odst. 9 školského zákona.

<sup>3</sup> § 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

V současné době již na poptávku po vzdělávacích programech pro asistenty pedagoga reagují i některé vysoké školy a nabízejí vysokoškolský studijní obor přímo s názvem Asistent pedagoga (třiletý bakalářský studijní obor).

Funkci asistenta pedagoga tedy mohou vykonávat absolventi nejrůznějších vysokoškolských studijních programů v oblasti pedagogických věd. Vznik nových studijních oborů přímo určených pro asistenty pedagoga se dá považovat za pozitivní jev. A to nejen vzhledem k jejich možné lepší odborné profilaci, ale také vzhledem k možnému přispění ke zlepšení jejich celkového sociálního statusu ve společnosti. Je však otázkou, do jaké míry bude o tyto obory zájem. Absolventi těchto oborů by ani po absolvování vysoké školy nemohli vzhledem k současné legislativě, která umožňuje zařadit asistenta pedagoga nejvýše do 8. platové třídy, očekávat nijak příznivé platové podmínky. Navíc je asistent pedagoga vzhledem ke specifčnosti profese povoláním, které neposkytuje přílišnou perspektivu trvalého pracovního poměru.

Také vyšší odborné školy mohou dle současné legislativy umožňovat získání odborné kvalifikace pro výkon funkce asistenta pedagoga v oborech zaměřených na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku, stejně jako střední školy poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů.

Kvalifikační požadavky pro výkon funkce asistenta pedagoga může splnit také ten, kdo má ukončené libovolné střední vzdělání s výučním listem v případě, že absolvuje studium pedagogiky.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v § 22 uvádí, že za studium pedagogiky se považuje: „vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“.

**V případě asistentů pedagoga** (stejně jako u vychovatelů a pedagogů volného času) je požadováno obsahové zaměření na pedagogiku a psychologii a stanoven **minimální rozsah studia na 80 hodin**.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, obsahuje ve vztahu ke „studiu pedagogiky“ u studia pedagogiky informaci o ukončování formou obhajoby závěrečné písemné práce a závěrečné zkoušky před komisí. Úspěšní absolventi poté získávají osvědčení.

Studium pedagogiky v souladu výše uvedenými požadavky pořádají v současné době nejrůznější zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, a to jak veřejnoprávní (Národní ústav dalšího vzdělávání), tak i soukromá.

Poslední možností k získání odborné kvalifikace asistenta pedagoga představuje ukončené základní vzdělání a následné absolvování vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vyhláška č. 317/2005 uvádí u studia pro asistenty pedagoga jako minimální délku trvání 120 vyučovacích hodin. Osvědčení se získává po úspěšném ukončení studia závěrečnou zkouškou před komisí. Vzhledem k několikanásobně lepší dostupnosti těchto vzdělávacích programů (v porovnání s výše zmíněným studiem pedagogiky) dochází v praxi k tomu, že bývají nezdělaná navštěvována i účastníky s již ukončeným středním vzděláním. Výjimkou nejsou ani kurzy s většinovým podílem středoškolsky vzdělaných osob.

### **Základní kompetence dosažené vzděláním:**

- orientace v roli asistenta pedagoga (odborný, sociální a pracovní právní profil),
- orientace v systému a organizaci školy,
- orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy,
- schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně-vzdělávací práci ve třídě a podpora žáků při zvládnutí požadavků školy,
- schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce (příprava na výuku, podpora v průběhu vyučování, orientace v systému hodnocení žáka, pobyt dítěte ve škole) a v základních pedagogických pojmech,
- orientace v systému spolupracujících institucí (školství, poradenství, sociální a zdravotní péče, zařízení ústavní výchovy, policie, významné nestátní neziskové organizace atd.),
- schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy,

- schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka,
- schopnost k smířcímu dojednávání v případě konfliktů a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně a dalšími institucemi,
- schopnost pedagogicky pracovat s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v podmínkách školy,
- schopnost pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením,
- schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky v souladu s podmínkami školní práce.

## 1.5 Ekonomické zabezpečení institutu asistenta pedagoga

Financování asistentů pedagoga je poměrně složité. Ve většině případů jej zajišťuje příslušný krajský úřad, a to v případě škol zřizovaných obcí a škol zřizovaných krajem či dalšími subjekty (např. nestátní organizace s výjimkou církví).

V případě škol zřizovaných MŠMT a škol registrovaných církvemi nebo náboženskými společnostmi jsou tyto kompetence přiděleny MŠMT. Finanční prostředky všem 14 krajským úřadům přiděluje taktéž MŠMT. Jsou to finance poskytované každoročně na podporu integrace žáků se speciálními vzdělávacími prostředími. Nikoliv speciálně na úhradu odměn asistentů pedagoga. Z těchto finančních zdrojů je samozřejmě placena i pedagogická asistence.

Krajský úřad nejen přiděluje finanční prostředky podle potřeb jednotlivých škol, ale také vydává souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga. Tento souhlas vydává podle zákona č. 500/2004 Sb., správního řádu. Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga podává na krajský úřad ředitel školy a musí mimo jiné obsahovat zdůvodnění potřeby asistenta pedagoga, rozsah jeho činností (tedy doporučenou výši úvazku).

Platové zařazení asistentů pedagoga se pohybuje v rozmezí 4.–8.(9.) platové třídy.

Pokud je asistent absolventem vysoké školy, je zařazen do tabulky pro vysokoškolsky vzdělané pedagogické pracovníky. Jelikož ne vždy získá škola potřebné finanční prostředky z kraje, bývají mnohdy asistenti zařazení spíše do nižších platových tříd.

*Výše uvedený proces je však jen jednou z možností financování této pozice. Žádný právní předpis škole nebrání, aby asistenta pedagoga financovala z disponibilních mzdových prostředků. Ty však bývají v současnosti tak „napjaté“, že se v praxi rozšířilo vnímání: „asistent pedagoga jen v případě, když jej zaplatí krajský úřad“.*

## 1.6 Činnosti asistenta pedagoga dle katalogu prací MŠMT

Pracovní náplň asistenta pedagoga a jeho zařazení do příslušné platové třídy určuje ředitel školy, a to na základě nejnáročnějších požadovaných činností a jeho odborné kvalifikace. Tyto požadavky vyplývají z nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, které nabylo účinnosti 1. října 2010.

Z charakteristik jednotlivých tříd je patrné, že zatím co činnosti v nejnižších třídách (4.–6.) směřují více do oblasti výchov a osobní asistence, od 7. třídy nabývají více pedagogického charakteru a v 9. třídě, která je nově zařazena od 1. 10. 2010, se již jedná o samostatné vykonávání pedagogických činností asistentem pedagoga, a to podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.

Je zřejmé, že zákonodárce v tomto případě reagoval na rostoucí zájem o pozici asistenta pedagoga uchazeči s vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním. To se samozřejmě projevilo i v novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, kde se stanovují požadavky odborné kvalifikace. Při určení konkrétní náplně práce asistenta pedagoga vychází ředitel školy také z podkladů a doporučení příslušného SPC, podmínek školy a skutečných potřeb žáka.



## **Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. (katalog prací)**

### **Část 2.16, povolání č. 2.16.05 ASISTENT PEDAGOGA**

#### **4. platová třída**

1. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.
2. Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

#### **5. platová třída**

1. Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů.

#### **6. platová třída**

1. Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.
2. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

#### **7. platová třída**

1. Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů.

#### **8. platová třída**

1. Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.

#### **9. platová třída**

1. Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga.
2. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálněpedagogická činnost vykonávaná v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů speciálního pedagoga školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.

### **Charakteristika činností asistenta pedagoga**

Jak již bylo několikrát zmíněno, asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem. Zajišťuje speciálněpedagogické činnosti především u integrovaného dítěte v běžné škole a u dětí s těžkým zdravotním postižením ve škole speciální. Základem práce asistent spolupráce s žákem a jeho rodiči a s pedagogem. Spolupráce s pedagogem je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu ve škole a je nutné pro dobré klima třídy.

#### **Práce asistenta pedagoga je tvořena:**

- především přímou pedagogickou činností v rozsahu 20 až 40 hodiny týdně (příloha nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb.),
- přípravou na výchovně-vzdělávací činnost (příprava pomůcek, kooperace s učitelem, další vzdělávání).

V praxi škol to znamená, že málokterý asistent pedagoga, který vykonává pomocné výchovné práce, je schopen dosáhnout plného úvazku, protože je zaměstnáván na výkon přímé pedagogické činnosti, nikoliv na plnění úkolů v práci nepřímé, a jejich úvazky tak většinou kopírují učební plán příslušné třídy.

*Ředitelé škol mohou v rámci interní personální optimalizace zaměstnat asistenta pedagoga na druhou smlouvu do školní družiny, do kurzu pro doplnění vzdělání nebo u internátních škol jako vychovatele.*

V případě asistence u žáků, kde je nutná příprava – např. žáci s autismem, s těžkým mentálním nebo kombinovaným postižením, může ředitel školy na základě těchto specifík započítat k úvazku i nepřímou práci věnovanou této nezbytné přípravě.

U asistenta pedagoga se předpokládá, že ovládá metodiku čtení, psaní a počítání a respektuje metody výuky zvolené pedagogem. Je také nutné, aby se podrobně seznámil s RVP a z něj vyplývajícím ŠVP.

Charakteristickou činností asistenta pedagoga je pozorování žáků. Je součástí výchovně-vzdělávací práce, na kterou mnohdy učitelé nezbyvá prostor. Pozorování je zdrojem získávání informací o žákovi a dle jeho výsledků lze aplikovat individuální přístup. Poznatky z pozorování je ovšem potřebné vyhodnotit i s učitelem a následně s ním spolupracovat i při volbě vhodných forem a metod práce.

### **Náplň práce asistenta pedagoga**

Náplň práce všech pedagogických pracovníků určuje ředitel školy, tedy i pracovní náplň asistenta pedagoga. Při vytváření náplně práce AP se řídí především pokyny poradenského zařízení, které asistenci doporučilo, a spolupracuje s třídním učitelem. Náplň práce se řídí potřebami konkrétního žáka a situací ve třídě. Asistent pedagoga je přítomen nejen ve výuce, ale poskytuje žákovi podporu i o přestávkách, podílí se na vytváření pracovních materiálů a pomůcek a především podporuje motivaci a pozornost integrovaného žáka.

Hlavní činnosti asistenta pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí,
- spolupráce s pedagogickými pracovníky školy při realizaci výchovné a vzdělávací činnosti,
- individuální pomoc žákům v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky při výkladu textu, obrazového materiálu a další učební látky,
- individuální práce s žáky podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů učitele,
- vzdělávací a výchovná činnost podle stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby žáka nebo skupiny žáků,
- pomoc a zprostředkování při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou, včetně užití alternativních komunikačních systémů,
- pomoc při výchově žáků, upevňování jejich sociálních, pracovních, hygienických a jiných návyků,
- péče a pomoc při pohybové aktivizaci žáků,
- pomoc při vytváření pomůcek a zaškolení práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů,
- poskytování potřebné pomoci při úkonech sebeobsluhy a pohybu žákům, kteří tuto pomoc potřebují (zahrnuje také pomoc při výchovných a vzdělávacích činnostech organizovaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku poskytuje vzdělávání),
- pomoc s doučováním a přípravou na výuku i mimo vyučovací hodiny (v rámci školních klubů, družin a doučovacích aktivit v prostorách škol),
- kontrolování a zajištění materiálního vybavení dítěte,
- pomoc při zajišťování spolupráce se zákonnými zástupci žáka,
- podávání informací o žácích a studentech pedagogickým pracovníkům,
- účast na pedagogických poradách a třídních schůzkách,
- účast na vzdělávacích aktivitách určených pro asistenty pedagoga.

*Pomoc a podpora je poskytována způsobem odpovídajícím individuálním potřebám žáka vyplývajícím zejména z druhu a hloubky zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění.*

*Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka a na základě doporučení SPC nebo PPP.*

## 1.7 Zřizování funkce asistenta pedagoga

Zřizování funkce asistenta pedagoga podléhá zákonu č. 500/2004 Sb., správního řádu.

Dle tohoto zákona vydává souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga krajský úřad na základě žádosti ředitele školy. Kraj také poskytuje finanční prostředky na zajištění této funkce. Ředitel při své žádosti vychází především z doporučení školského poradenského zařízení, které při diagnóze žáka navrhne zřízení funkce AP. Asistence musí být doporučena na určité období (převážně se jedná o školní rok) a s určitým rozsahem (výše pracovního úvazku). Doporučení obsahuje také náplň práce asistenta pedagoga, která může být samozřejmě ještě upravena dle konkrétních potřeb školy. V případě, že dojde ke změně podmínek, za kterých byl vydán souhlas se zřízením funkce AP, škola musí tuto změnu neprodleně písemně ohlásit. Za změnu podmínek považujeme např. přestup dítěte na jinou školu, změna osoby AP a případná změna platového ohodnocení, ukončení pracovního poměru AP atd.).

## 1.8 Počet asistentů pedagoga v ČR

Výsledky dále uvedené ukazují, že potřeba asistenta pedagoga je v českém školství velmi vysoká. Z tabulky vyplývá, že se počet asistentů pedagoga, zejména v souvislosti s dlouhodobým trendem zvyšování dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením v tzv. běžných školách, průběžně zvyšuje. Pokud bychom však porovnávali potřebný počet asistentů pedagoga s jejich reálným počtem na školách, výsledkem je stále počítaný „nedostatek“.

Tab. č. 1 Počet asistentů pedagoga 2005–2011<sup>4</sup>

Rok	Fyzické osoby	Přepočítání na plné úvazky
2005	1588	1156,4
2006	2132	1559,9
2007	2923	2098,9
2008	3450	2415,4
2009	4044	2772,3
2010	4751	3145,6
2011	5386	3483,1

### Použitá a doporučená literatura

- JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, 2003. Bez ISBN.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 297 s. ISBN 80-7067-981-6.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- MICHALÍK, J., HANÁK, P., BASLEROVÁ, P., a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část I. (hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 120.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-85931-65-6.

<sup>4</sup> Zdroj: *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů, Výstup projektu „Inovace činnosti SPC při posuzování míry SVP dětí a žáků se zdravotním postižením“*, UP v Olomouci, 2011.

TEPLÁ, M., a kol. *Jak dostat do škol asistenty pedagoga*. Učitelské noviny, 2007, roč. 110, č. 18, s. 14–17.

TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2., aktualizované vydání, Praha: IPP ČR, 2010. ISBN 978-80-86856-66-7.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764.

VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní (školní) speciální pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2003. ISBN 80-214-2359-5.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

Právní normy uvedené v textu

#### **Internetové zdroje**

Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence [on-line]. Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz>](http://www.msmt.cz).

Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů, Výstup projektu „Inovace činnosti SPC při posuzování míry SVP dětí a žáků se zdravotním postižením“, UP v Olomouci, 2011. Dostupné na <http://spc.upol.cz>.

---

## 2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (poradenství, podpůrná opatření, integrace/inkluze)

PETR PETRÁŠ

### 2.1 Poradenské služby v ČR

Zásadní význam při zajišťování podpůrných služeb asistenta pedagoga mají školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a především speciálněpedagogická centra (SPC).

Poskytování poradenských služeb je v ČR uloženo školským zákonem a specifikováno navazující vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra jsou školská poradenská zařízení (§ 116 školského zákona), která poskytují specializované psychologické a speciálněpedagogické poradenské služby.

Závěry a doporučení těchto zařízení slouží jako podklad pro vzdělávací opatření realizovaná řediteli škol a jim nadřízenými správními orgány. Při poskytování služeb je maximálně dbáno na ochranu osobních dat, takže informovaný souhlas je nezbytnou podmínkou poskytování služeb a ochrany osobních údajů (v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, v platném znění).

Poradenský systém doplňují střediska výchovné péče pro děti a mládež (SVP), která zabezpečují ambulantní, popř. krátkodobé pobytové péče pro klienty v krizové situaci či ohrožení, výchovnou a terapeutickou péči pro děti, mladistvé a jejich rodiče, učitele, vychovatele.

#### 2.1.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a školní psychologové tvoří podpůrný systém, jenž je začleněn do české školské soustavy. Jeho hlavním cílem je přispívat k optimalizaci jednotlivých fází procesu výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině. Zahrnuje činnost diagnostickou, intervenční, terapeutickou, konzultační a informační, poskytuje služby dětem a mládeži ve věku od 3 let do ukončení středního stupně vzdělání, dále jejich rodičům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům.

Zaměřuje se na tyto oblasti:

- odborná pomoc při řešení otázek rozvoje osobnosti dětí v procesu vzdělávání a profesní přípravy,
- odborná práce a podpora žákům s mimořádným nadáním,
- řešení vzdělávacích obtíží žáků a studentů (poruchy učení, zdravotní postižení, snížení školních schopností, sociokulturní handicap), odborná pomoc při prevenci, záchytu a řešení problémů, které se projeví v procesu vzdělávání,
- odborná pomoc při studijní orientaci, při profesní orientaci,
- spolupodílení se na prevenci sociálněpatologických jevů, včetně prevence drogových závislostí a kriminality mládeže.

Příklady činností PPP – vyšetření školní zralosti dětí, diagnostikování a reedukace specifických vývojových poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), poruchy vývoje osobnosti, poruchy chování, poruchy komunikace, školní neprospěch, problematika volby povolání.

## 2.1.2 Speciálněpedagogická centra

Speciálněpedagogická centra (SPC) stejně jako PPP přispívají k optimalizaci vzdělávacího procesu dětí, a to především dětí se zdravotním postižením, k podpoře rozvoje těchto osob a k jejich začlenění do společnosti. Tento podpůrný systém zahrnuje depistáž dětí s postižením (vyhledávání), diagnostickou, intervenční, terapeutickou, konzultační a informační činnost orientovanou na děti, jejich zákonné zástupce a směřovanou ke všem institucím poskytujícím služby dětem se zdravotním postižením.

Příklady činností SPC:

- komplexní vyšetření a na jeho základě zpracování podkladů k doporučení integrace žáka se zdravotním postižením, případně k přeřazení žáka do školy samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením,
  - doporučení vzdělávacího programu žáka se zdravotním postižením, případně doporučení individuálního vzdělávacího plánu,
  - doporučení asistenta pedagoga pro žáka se zdravotním postižením,
  - metodicko-didaktická pomoc školám, průběžné konzultace,
  - pomoc v oblasti profesního poradenství,
  - odborná přednášková, osvětová činnost,
  - podkladové zprávy pro zainteresované instituce ze sféry školství, zdravotnictví a sociálních věcí,
  - dlouhodobá specializovaná péče o klienta převážně ve věku od 3 let do dospělosti.
- V PPP a v SPC pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

Pokud je tedy nezbytným předpokladem pro vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami doporučení služby asistenta pedagoga, je vyjádření školského poradenského zařízení (zejména SPC) zásadním podkladem pro ředitele školy (§ 16, odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon).

Obsahuje zejména tyto údaje: rozsah činnosti asistenta pedagoga (navrhovaná výše úvazku, případně doba jeho uplatnění ve škole, návrh jeho pracovní náplně a návrh na další poskytované podpůrné služby).

Teprve na základě tohoto doporučení může ředitel školy zkompletovat a podat žádost na odbor školství příslušného krajského úřadu.

*Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta obsahuje: název a sídlo školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout a náplň práce asistenta pedagoga.*

Jestliže SPC doporučuje vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který pod metodickým vedením školského poradenského zařízení vypracovává škola, v níž je žák vzděláván, musí být doporučení ohledně služby asistenta pedagoga v souladu s tímto IVP. IVP obsahuje školským zákonem definované nezbytné údaje, musí být podepsán jak odpovědnými pracovníky školy, tak pracovníky poradenského zařízení a rodiči dítěte, každého půl roku je vyhodnocováno jeho plnění, což svými podpisy stvrzují rovněž pracovníci SPC.

## 2.2 Speciální vzdělávací potřeby

V mezinárodním kontextu je pojem speciální vzdělávací potřeby používán přes třicet let. Například ve Velké Británii byl tento termín oficiálně zaveden školským zákonem v roce 1981. V naší legislativě se objevuje přijetím nového „školského zákona“ (zákon č. 561/2004 Sb.). Podle Michalíka (2008) byl tento termín převzat právě z anglického „children with special needs“, a to bez potřebné odborné a normativní diskuse. V širším smyslu se totiž jedná o každého žáka, protože tyto speciální potřeby má každá individuální lidská osobnost. Proto v kontextu tohoto stanoviska by bylo vhodnější užívat termín „žák s potřebou

speciálněpedagogické podpory“. Kromě již zmiňovaného zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ze dne 24. září 2004, zmiňuje speciální vzdělávací potřeby i vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze dne 9. února 2005.

*V zákoně č. 561/2004 Sb. jsou v § 16 vymezeny kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami tak, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*

Protože jsou tyto pojmy definovány pouze pro účely školského zákona, nemusí v plném rozsahu odpovídat definicím v jiných právních předpisech (např. pro účely státní sociální podpory apod.).

Za zdravotní postižení se pak považuje postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (zákon 561/2004 Sb., § 16, odst. 2). Do kategorie zdravotního znevýhodnění se řadí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (zákon 561/2004 Sb., § 16, odst. 3). Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo
- postavení azylanta, osoby používající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 4).

Školský zákon dále zajišťuje žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. definovala v původním znění podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo, změna, která nastala vyhláškou č. 147/2011 s účinností od 1. září 2011, přinesla rozšíření těchto opatření v § 1, odst. 1 o vyrovnávací opatření. V odst. 2 pak upřesňuje, že vyrovnávací opatření se poskytují při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a rozumí se jimi (pro účely této vyhlášky) „využívání pedagogických, popřípadě speciálněpedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením“. V odstavci 3 opětovně definuje, že mezi podpůrná opatření při vzdělávání žáků se zdravotním postižením (pro účely této vyhlášky) patří „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“. Dále v odst. 5 upřesňuje, kdo se považuje za žáky s těžkým zdravotním postižením (opět pro účely této vyhlášky), a to z toho důvodu, že těmto žákům pro rozsah jejich speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření. Patří sem žáci s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, nově s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo (opět nově) středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. U nově zařazených kategorií „těžké tělesné postižení a středně těžké mentální postižení“ je nutno podotknout, že i v minulosti jim přináležela nejvyšší míra podpůrných opatření, jen byly opomenuty v taxativním výčtu. Problematické stanovení toho, kdo se rozumí žákem se sociálním znevýhodněním (jak je definováno v zákoně 561/2004 Sb., § 16, odst. 4), je doplněno v odstavci 6: „Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“

Z uvedeného tedy vyplývá pro žáky s mentálním postižením, že tito žáci mají právo na:

- speciální metody, formy a postupy
- speciální učebnice
- didaktické materiály
- speciální učební, kompenzační a rehabilitační pomůcky
- zařazení předmětů speciálněpedagogické péče
- služby asistenta pedagoga
- snížené počty dětí, žáků a studentů ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině
- další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb

*Nejvyšší míra podpůrných opatření přitom náleží žákům se středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. V tomto znění je implicitně stanoveno, že žáci s lehkým mentálním postižením nemusí dosáhnout na všechna uvedená opatření. O tom, jaká podpůrná opatření jsou pro ně prospěšná, záleží na odborném posouzení příslušného poradenského zařízení, v našem případě je to speciálněpedagogické centrum pro mentálně postižené.*

## 2.3 Individuální vzdělávací plán (IVP)

*Individuální vzdělávací plán je závazný dokument vycházející ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, a to především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo žáka speciální školy.*

Legislativně je IVP zakotven v § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), ve kterém se stanoví, komu je IVP určen, a v § 6 vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve kterém se upřesňuje, co všechno IVP obsahuje.

Z hlediska obecných pokynů a informací, se zaměřením na žáka s MP, je důležité vědět:

- vzdělávání podle IVP povoluje ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení (v našem případě žáka s MP doporučuje SPC pro MP) nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce (v případě zletilého žáka na jeho vlastní žádost);
- IVP je vypracován ve spolupráci se školským poradenským zařízením (v případě žáků s MP příslušným SPC pro MP) a zákonným zástupcem žáka, případně zletilým žákem;
- IVP má být vypracován před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
- IVP není neměnný dokument, může být doplňována upravován v průběhu celého školního roku;
- za zpracování IVP odpovídá ředitel školy, stejně tak za seznámení zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka s IVP;
- sledování dodržování postupů a vyhodnocování opatření stanovených v IVP provádí školské poradenské zařízení (dvakrát ročně) a poskytuje škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy;
- IVP je součástí dokumentace žáka;
- IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického, případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, s oporou o doporučení příslušného lékaře (registrující praktický lékař pro děti a dorost nebo odborný lékař či další odborník), a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka;
- IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních potřeb žáka a je součástí dokumentace žáka.



### **Individuální vzdělávací plán pro MP obsahuje:**

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče žákovi, včetně zdůvodnění;
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek;
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah;
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek;
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu;
- závěry speciálněpedagogických, případně psychologických vyšetření.

### **Struktura individuálního vzdělávacího plánu**

Dle uvedeného může vypadat struktura IVP následovně:

#### 1. Obecné údaje

V obecných údajích je uvedeno jméno a příjmení žáka, datum narození, bydliště, škola, třída a školní rok, učební dokumenty, vzdělávací program, podle kterého bude žák vzděláván (*např. ŠVP ZŠ Dolní Horní, motivační název zpracovaný podle RVP ZV, přílohy LMP*).

#### 2. Odborná stanoviska

##### a) Pedagogická diagnostika

Závěry z vyjádření školy (třídního učitele) o žákovi – např. ve formě školního dotazníku v oblastech:

- intelektové charakteristiky a projevy (*např. kvalita poznávacích procesů, úroveň vědomostí a dovedností, komunikační dispozice a slovní zásoba, pozornost a doba koncentrace pozornosti, paměť, představivost, vnímání, grafický projev, aktivita a snaha při hře nebo učebním procesu a pracovním výkonu, priority a oblíbené činnosti, reakce na neoblíbené aktivity a překonávání nesnází, psychomotorika a koordinace pohybu apod.*);
- sociální charakteristiky a projevy (*např. navazování sociálního kontaktu, spontaneita, potřeba sociálního kontaktu, potřeba vedení a pomoci, reakce na nové prostředí, vztah k dětem, vztah k dospělým, vazba na rodinu nebo touha po volnosti a samostatnosti, míra akceptace postižení, pozice v sociální skupině, úroveň sociálních dovedností*);
- tělesné charakteristiky a projevy (*např. soulad mezi psychickým a tělesným vývojem, specifika tělesného vývoje, vyspělost motoriky apod.*);
- emocionální charakteristiky a projevy (*např. citlivost a emocionální vyzrálost, deprivace, odtážitost, uzavřenost, slabá emoční vazba na matku nebo otce, impulsivnost, míra potřeby emocionální podpory a přijetí apod.*).

##### b) Speciálněpedagogická a psychologická diagnostika

Závěry a doporučení z vyšetření v SPC pro MP (včetně údajů, které SPC vyšetření provedlo a kdy).  
Diagnóza, ze které vyplývá druh a stupeň postižení, vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, míra podpůrných opatření a doporučení z hlediska dalšího vzdělávání.

#### 3. Doporučení

Uvádí se:

- časové a obsahové rozvržení výuky,
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah (asistent pedagoga),
- kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, učebnice, texty,
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě,

- individuální speciálněpedagogická nebo psychologická péče (způsob poskytování),
  - specifika práce s učivem (odborná doporučení pro pedagogickou práci se žákem/žákyní),
  - předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec,
  - podíl a forma spolupráce se zákonnými zástupci,
  - případná další doporučení.
4. Osoby zodpovědné za plnění IVP
- uvádí se jmenovité určení pedagogického pracovníka SPC, se kterým bude škola spolupracovat,
  - IVP podepsán se závazkem dodržování: ředitelem školy, výchovným poradcem, třídním učitelem, speciálním pedagogem SPC, psychologem SPC, zákonným zástupcem žáka.

Protože se IVP hodnotí za 1. i 2. pololetí, uvádí se o tom záznam (za školu třídní učitel, za SPC odpovědný pracovník).

5. Vlastní individuální vzdělávací plán, který je vypracován do jednotlivých předmětů  
V základní struktuře nesmí chybět cíl; strategie, metody a formy; obsah a časový harmonogram a způsob hodnocení.

## 2.4 Integrace (inkluzie) žáků s mentálním postižením

V současné době je v našem státě poskytováno vzdělávání všem dětem, bez ohledu na stupeň jejich postižení, přičemž toto vzdělávání je v souladu s vyhláškou č. 73/2005 Sb., v platném znění, a v souladu se vzdělávacími potřebami žáků a požadavky zákonného zástupce. Vzdělávání je zajišťováno ve 3 organizačních formách (individuální integrace, respektive inkluze, skupinová integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinace těchto forem).

Školy mají možnost využívat funkce asistenta pedagoga jako jednoho z podpůrných opatření podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., v platném znění směřujících k inkluzi, přičemž cílem inkluzivního vzdělávání je vytvoření takových podmínek v hlavním vzdělávacím proudu, jež by umožňovaly plné zapojení dětí s postižením v heterogenních skupinách běžných tříd při utvoření podmínek optimálních pro rozvoj schopností, dovedností, sociálních vazeb a osobnostní růst. Avšak vždy je nutno striktně dodržovat individuální přístup ke každému jednotlivci, pečlivě vyhodnocovat jeho potřeby, zodpovědně volit formu vzdělávání, protože ne pro všechny děti je forma integrace skutečně optimální variantou, pro mnohé je adekvátnější volbou škola samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením (např. pro děti se středně těžkou a těžkou mentální retardací, jež se ve většině případů pojí s dalším přidruženým postižením, tělesným, smyslovým – souběžné postižení více vadami).

Komplexnost přístupu k dítěti s postižením, opírající se o včasný záchyt, přesnou diagnózu a zpracovaný systém, je základní podmínkou umožnění optimálního a všestranného vývoje jedince. Široká nabídka odborných služeb, kvalitní poradenství, zahrnující celou rodinnou jednotku, otevřenost a vzájemné sdílení, může pomoci předcházet ztrátě osobního života rodičů, omezení jejich společenských aktivit. Tendenci k sebeobětování a izolaci může účinně nahradit smysluplným směřováním k naplnění potřeb dítěte i potřeb vlastních.

To je zásadní cíl práce s rodinami pečujícími o děti se zdravotním postižením.

Je třeba si uvědomit, že i přes veškeré proklamace o snadné cestě k inkluzi má společné vzdělávání dětí intaktních a dětí s mentálním postižením svá úskalí a také své limity. Nelze podlehnout iluzi, že je k tomu třeba jenom odvaha, že stačí začít a vše ostatní pak přijde samo. Předejdeme tím mnohým zklamáním a falešným nadějím, a to jak z hlediska vlastní učitelské praxe, tak i (a to především) z hlediska samotných dětí.

Valenta a Müller (2003) upozorňují, že integrace je nejproblematičtější právě u žáků s mentálním postižením. Podle jejich názoru problémovost vyplývá, a zkušenosti s integrací žáků s mentálním postižením to potvrzují, už ze samotného charakteru postižení. Poukazují zejména na skutečnost, že zatímco

handicap žáků s ostatními druhy postižení lze úplně či částečně eliminovat bezbariérovými přístupy, architektonickými úpravami, kompenzačními pomůckami a podobně, pro individuální integraci žáka s mentální retardací kromě školní asistence, individuálního vzdělávacího plánu a speciálně poradenského servisu učitelé žádné speciální prostředky nemáme.

V souvislosti s tím je třeba si také uvědomit ještě jednu důležitou skutečnost, a sice to, že největším kompenzačním mechanismem u předcházejících kategorií postižení je zachovaný intelekt dítěte, což u mentálně postiženého představuje právě hlavní handicap.

I z těchto důvodů byla integrace mentálně postižených žáků legislativně umožněna naposledy, až po určitém zkušebním období, kdy integrace probíhala jen na ministerskou výjimku jako „experiment“. Zůstává proto otázkou, přihlédně-li se k základním principům inkluze (a zejména k tomu, co ji odlišuje od integrace), zda je taková inkluze žáků s mentálním postižením vůbec možná, případně zda je účelná?

Co se týče míry socializace (osvojení si běžných způsobů komunikace, navazování a udržování kontaktů se svými vrstevníky apod.), proklamuje se, že pro žáky s mentálním postižením je prospěšnější prostředí běžné základní školy. Valenta a Müller (2003) k tomu uvádějí, že na 1. stupni je prospěšnost integrace dětí s mentálním postižením pro ně i pro celý třídní kolektiv ověřena – „ukazuje se, že kdyby integrovaný žák strávil se svými vrstevníky v přirozeném sociálním prostředí s běžnými vzorci komunikace pouze jediný rok, v jeho životě je to věc zásadní a nenahraditelná“ (Valenta, Müller, 2003, s. 120).

Otázkou však zůstává, jestli tato zkušenost zanechává v žácích s mentálním postižením pozitivní stopy nebo pro ně znamená negativní, kumulující se prožitky a místo na periferii žakovského kolektivu.

Diskutabilní je také vzdělávání těchto žáků na 2. stupni základní školy, poněvadž i přímé zkušenosti z integrací a vzdělávání na speciálních školách poukazují na to, že více než teoretickým vědomostem (kde nejsou schopni konkurovat žákům běžné základní školy) je třeba se věnovat ve větší míře praktickým potřebám života, které pak využijí ve své další praxi z hlediska profesní přípravy. Vzhledem k organizačním podmínkám současného 2. stupně (střídání vyučujících) a edukačním požadavkům je potřeba žáků s mentálním postižením (která je vyjádřena v učebním plánu zvýšenou dotací hodin pracovních činností) těžko splnitelná.

Ze současných zkušeností s integrací mentálně postižených žáků vyplývá, že:

- V případě mentálně postižených žáků je nutné vypracovat školní vzdělávací program (ŠVP) podle RVP ZV, přílohy vzdělávání žáků s LMP, případně podle RVP ZŠS (žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením).
- Z tohoto ŠVP pak zpracovat „na míru“ pro žáky školy s MP postižením, za supervize speciálního pedagoga SPC pro MP, individuální vzdělávací plán.
- Integrace žáka s mentálním postižením přináší také nároky v oblasti sociálního začlenění do třídního kolektivu. Pedagogové by si měli promyslet, jakým způsobem připravit třídu na to, že jejich spolužák bude mít odlišný vzdělávací program a odlišný způsob klasifikace, přesto však bude zapojen do všech společných činností a svým způsobem bude přispívat k úspěchu celého kolektivu třídy.
- Jako nejproblematictější se jeví skloubit učební plán žáků s MP s učebním plánem ostatních žáků, a to zejména na 2. stupni základní školy.
- Protože vzdělávací oblast Člověk a svět práce patří z hlediska výstupů a profesionální orientace žáků s MP na učební obory k stěžejním, musí běžné základní školy, kde je integrován žák s MP, věnovat této problematice zvýšenou pozornost. Tam, kde nejsou vytvořeny podmínky pro realizaci pracovních činností (chybí dílny, žáci nepracují s různými materiály, není naplňována zvýšená časová dotace apod.), bývá integrace problematická (často neúspěšná).
- **Jestliže to speciální vzdělávací potřeby žáka s MP vyžadují, je nezbytným předpokladem úspěšné integrace zřízení funkce asistenta pedagoga (na základě doporučení SPC).**

## 2.5 Role asistenta pedagoga v jednotlivých etapách začleňování integrovaného mentálně postiženého žáka do vzdělávání

V předchozím textu (kapitola 1.2.1) bylo konstatováno, že asistent pedagoga není jen pro žáka s mentálním postižením, ale jeho působnost je širší, v optimálním případě je tu pro všechny, kteří vstupují do vzdělávacího procesu jako jeho aktéři (žák s MP, pedagog – učitel, ale také ostatní spolužáci žáka s MP). Je to dáno především tím, že asistent pedagoga netvoří se žákem s MP izolovanou jednotku asistent pedagoga – žák, ale třída sama o sobě je sociální jednotka s vlastním klimatem a zde dochází k množství interakcí navzájem mezi všemi.

Proto také asistent pedagoga vstupuje do všech fází vyučovacího procesu jako aktivní činitel, podporuje vzdělávání žáků s MP, podílí se na utváření sociálních vazeb a klimatu třídy a svou působností podporuje aplikaci metod, které jsou z hlediska společného vzdělávání intaktních žáků a žáka (žáků) s mentálním postižením vyhovující (viz dále).

Uvažujeme o třech fázích z hlediska přípravy třídy na přijetí žáka s postižením: před zařazením takového žáka, při zařazení a po zařazení. Každá z těchto tří fází má své charakteristické rysy.

**V období přípravném** jde o přípravu třídy ještě před vstupem žáka s postižením, a to jak po stránce materiálně-technické (prostorové uspořádání třídy s místem pro výuku, pro relaxaci, vhodný výběr pomůcek apod.), tak i po stránce psychologické (přijetí faktu, že jejich nový spolužák bude mít o něco jiné potřeby než oni). Pro úspěšné včlenění žáka s mentálním postižením je také nutné připravit se na změnu metod, forem výuky a hodnocení.

I když by bylo prospěšné, aby se asistent pedagoga účastnil již této přípravné fáze a společně s učiteli třídu a žáky připravoval, nebývá tomu tak. Je to proto, že tato fáze nastává buď ke konci školního roku (před školním rokem, kdy má být žák s mentálním postižením zařazen, a to na základě zápisu, po odkladu, po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb) nebo na začátku či v průběhu školního roku (přestup z jiné školy, přeřazení ze školy samostatně zřízené pro žáky s mentálním postižením, zjištění speciálních vzdělávacích potřeb). V mnoha případech se ale také stává, že tato fáze vůbec neproběhne či splývá s druhou fází.

Pro úspěšnou společnou edukaci a pozitivní klima třídy je důležité období, kdy dochází k **vlastnímu přijetí žáka s mentálním postižením do běžné třídy základní školy**. Tento příchod provází určité napětí plynoucí z očekávání, a to ze stran všech zúčastněných (nejenom intaktních žáků, ale i učitele a rodičů). Důležitým momentem je první reakce (učitele a třídy) na příchod nového žáka. Šance přítomnosti asistenta pedagoga je v této fázi vyšší (např. asistent pedagoga již ve třídě, ve škole působí nebo na základě doporučení, které bylo vystaveno v závěru předcházejícího školního roku byla kladně vyřízena žádost o zřízení jeho funkce), i když ne vždy zcela běžná. V případě jeho působnosti se již aktivně zapojuje do procesu včleňování žáka s mentálním postižením a vytváření pozitivního klimatu třídy od prvního dne.

Příkladem promyšleného a vstřícného přístupu ze strany třídního učitele je, když nástup žáka proběhne v rámci např. třídnické hodiny. Třída si připraví program, při kterém neformálním způsobem přivítá svého nového spolužáka a žáci a pedagogové mu hned od začátku dají najevo, že ho vítají mezi sebou a že ho berou takového, jaký je.

**Po zařazení žáka** s MP do třídy nastává období, ve kterém dochází k adaptačnímu procesu, a to nejen žáka s MP, ale celé třídy. Zde je třeba se věnovat nejen vlastní edukaci, ale zejména poznávání, diagnostikování potřeb žáka s MP (např. osobních, vzdělávacích, sociálních), sociálního klimatu ve třídě (vztahy mezi žákem s MP a spolužáky, vztahy navzájem apod.). V tomto období již běžně působí ve třídě, kde se vzdělává žák/žáci s MP, asistent pedagoga.

Z hlediska úspěšnosti jeho začleňování do edukačního procesu je důležité, aby došlo k vytvoření harmonického vztahu mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem (na tomto vztahu se podílejí oba stejnou měrou). Třídní učitel asistentovi pedagoga poskytuje metodickou podporu a vedení.

Možnosti seznámení se speciálními vzdělávacími potřebami žáků jsou: studium dokumentace o žákovi (zprávy z vyšetření v SPC a jiných odborných a poradenských zařízeních – poskytují zákonní zástupci žáka, osobní dokumentace a reference z MŠ, v případě přestupu z jiné ZŠ žákovské portfolio apod.),

konzultace se SPC a jinými odborníky a zejména vlastní diagnostická a vzdělávací činnost. Společně pak skládají střípek po střípku osobnostní obrázek dítěte a hledají cesty vedoucí k rozvoji jeho osobnosti.

Nejedná se tedy pouze o zjištění jeho vědomostí, dovedností a návyků, ale také o to, jaká je úroveň jeho kognitivních (poznávacích) schopností, které jsou rozhodující (determinující) pro jeho učení. Důležité je také postihnout úroveň komunikativních schopností, jeho sociabilitu, přizpůsobivost apod.

Výsledkem této činnosti učitele a asistenta pedagoga je komplexní pohled na osobnost žáka s mentálním postižením, který by se měl stát jedním ze zdrojů pro sestavení individuálního vzdělávacího plánu, jenž je určující pro jeho další edukaci.

Protože se žák postupně začleňuje do třídního kolektivu, je nutné sledovat, jakým způsobem je kolektivem přijímán. Všem zkušeným pedagogům je známo, že dětské skupiny mají sklony ke značkování (labelingu) svých spolužáků. To pak vede k určité hierarchii třídy.

Váagnerová, Klégrová, 2008 (in Hájková, Strnadová, 2010, s. 161), rozlišují pozice: postavení neformálního vůdce, pozice hvězdy, pozice přijatého spolužáka a pozice neoblíbeného, odmítaného a přehlíženého spolužáka. Nebezpečí, že se žák s mentálním postižením ocitne na periferii třídního kolektivu, je poměrně velké, proto by měl učitel a zejména asistent pedagoga, který má větší rozhled po třídě a dění mezi žáky, věnovat této problematice zvýšenou pozornost. Při pečlivém sledování a analyzování situací lze předejít tendencím k vyloučení žáka s mentálním postižením z třídního kolektivu, případně k prevenci šikany. Kromě již uvedených diagnostických metod by tak učitel měl umět používat dotazníky a posuzovací škály (zjišťují názor žáků na klima ve třídě – např. škála sociální akceptace), ale také sociometrické metody (umožňují diagnostikovat mezilidské vztahy a odhalit atmosféru třídního kolektivu – blíže např. Hájková, Strnadová, 2010, s. 161–166).

Praxe ukazuje, že diagnostika vztahů ve třídě je pak pro zvýšení objektivitu hodnocení většinou týmovou prací (učitelé, kteří ve třídě vyučují, asistent pedagoga, případně osobní asistent, školský poradenský pracovník). Jestliže byly zjištěny určité negativní jevy, musí po diagnostice a vyvození závěrů následovat intervence, která podle stupně závažnosti zjištěných výsledků proběhne buď jenom mezi třídním učitelem a třídou, nebo jsou přizváni další zúčastnění učitelé, poradci (výchovný poradce, metodik prevence), vedení školy, zákonní zástupci žáků.

---

## 3 Mentální postižení a terminologie

MILAN VALENTA

Pro pomáhající profese související s předmětem této publikace (tj. mentální postižení, mentální retardace, osoby s mentálním postižením), jako je psychiatrie, klinická a poradenská psychologie, speciální pedagogika – psychopedie, sociální práce, je typické, že se více jak jiné profese potýkají s terminologickými nejasnostmi, mnohoznačností a problémy etického rázu vyplývajícími ze samotného charakteru mentálního postižení. A tak jsou v kratší či delší časové konsekvenci nuceni revidovat terminologický aparát, protože většina jeho bazálních termínů se stává – pro své pejorativní zabarvení – společensky nekorektními. Je to proto, že mentálně postižený člověk je často společensky vnímán jako postava komická či tragikomická (v historii našeho či světového dramatického a slovesného umění bychom našli stovky důkazů) v kontrastu například k osobám nevidomým.

Jeden příklad za všechny, a to z pera klasika nejklassičtějšího v zemích českých:

*... Tím byl výslech ukončen, Švejk podal panu soudnímu radovi ruku, a vrátiv se do svého pokojíka, řekl ku svým sousedům:*

*„Tak mě budou kvůli té vraždě na panu arcivévodovi Ferdinandovi prohlížet soudní lékaři.“*

*„Já byl taky už prohlížen soudními lékaři,“ řekl jeden mladý muž, „to bylo tenkrát, když jsem se dostal kvůli kobercům před porotu. Uznali mne za slabomyslného. Teď jsem zpronevěřil parní mlátičku a nemůžou mně nic udělat. Říkal mně včera můj advokát, že když už jsem byl jednou prohlášen za slabomyslného, tak že už z toho budu mít prospěch celý život.“*

Důsledkem jevu je skutečnost, že z toho, co bylo původně určeno jako terminus technicus, se postupem času stává nadávka: úchyl, debil, imbecil, idiot, dement, kretén, psychopat, „zvláštník“, mongol, „daun“... Nejnověji se tento trend dotýká i zcela základního pojmu mentální retardace (mental retardation), který je již vnímán jako společensky neúnosný, přičemž jeho „změkčení“ do tvaru mentální postižení (mental disability) není – především v západních zemích – považováno za dostatečné. Nejdále v tomto ohledu dospěla vlivná americká asociace pečující o osoby s mentálním postižením, která se přejmenovala z AAMR (American Association for Mental Retardation) na AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) s tím, že v jejím novém vymezení poruchy je termín *mental retardation (MR)* nahrazen termínem *intellectual disability (ID)*.

Uvedené terminologické „hemžení“ demonstruje následující marginálie vypočítávající odborné termíny užívané v této oblasti.

*...blb, blbec (jako protiklad zdravce) či blbec nezjevný, idiot, kretén, duševní slaboch notorický (duševní slabost), slabomyslný, slaboduchý, duševní zákrsek (duševní zakrslost, duševní nulita), zakrnělec, člověčí zákrsek, člověčí pláň, dítě abnormální, dítě mongoloidní (mongoloidní idiot), duševně opozdilé dítě, debil, imbecil, člověk nedoumný, člověk duševně abnormální, úchylná mládež (úchyl), dítě malátné, dítě vratké (vrtkavé), lidé duševně vadní, duševně defektní, rozumově vadní, děti s vadným rozumovým vývojem, děti se sníženými rozumovými schopnostmi, rozumově zaostalí, intelektově vadní, intelektově úchylní, intelektově abnormální, slabomyslní, oligofrenní, mentálně vadní, mentálně defektní, mentálně deficientní, mentálně nenormální, mentálně abnormální, mentálně subnormní, mentálně nevyvinutí, mentálně opoždění, mentálně retardovaní, mentálně postižení, intelektově postižení...*

Všeobecná humanizace vědních oborů se demonstruje také v jejich terminologii, což se výrazně týká oborů pomáhajících profesí zaměřených (mimo jiné) na osoby s mentálním postižením – stále se hledají nové termíny, které by nahradily ty stávající, jež získaly pejorativní nádech, a to často i tam, kde se na první pohled o žádnou hanlivost nejedná (zvláštní škola – základní škola praktická, Downův syndrom – trizomie 21...).

Výsledkem stavu je jistá pojmová neujasněnost a někdy až terminologická „schizofrenie“. Na jedné straně se konsolidují pojmy pro „public relations“ (při komunikaci s veřejností, s rodiči postižených, s médii), které však mohou být nepřesné, mnohoznačné a zavádějící, a na druhé straně se užívají jiné termíny v komunikaci profesionálů, především lékařů, ale i psychologů a speciálních pedagogů.

V některých anglicky hovořících zemích se místo termínu mentální retardace objevuje termín „learning difficulty“ (výukové těžkosti, obtíže), což spíše indikuje poruchy učení než mentální postižení. Ve Velké Británii především sociální pracovníci usilují o to, aby byl termín mentální retardace „postaven mimo zákon“, tedy vyřazen (navzdory MKN-10) z odborné terminologie. Jedná se o všeobecný humanizační trend (projevující se mimo jiné i tzv. demedicinalizací psychiatrie), přičemž v některých případech přemrštěná snaha o korektnost termínů (a antietiketizaci) vede až k úsměvným pojům – viz odborné disputace proběhlé v nedávné době v USA orientované ve směru korektního přeznačení osob s nanismem (tj. s malým vzrůstem) na „vertically challenged person“ („vyzývatele výšky“).

Z důvodu uvedené humanizace oboru byly z odborné terminologie vypuštěny stupně mentální retardace: debilita, imbecilita, idiocie, idioimbecilita, stejně jako pojmy nevzdělatelnost (dříve stanovovaná od stupně imbecilita) a nevychovatelnost (stupeň idiocie) či „Sovákovské“ stupně socializace klienta: utilita a inferiorita. Z profesního slovníku také vymizely termíny mentální defekt a jeho sociální rozměr v podobě defektivita a s důrazem na osobnost individua se doporučuje používat místo pojmu mentálně retardovaný (mentálně postižený) označení osoba s mentálním postižením. Vychází to ze všeobecného konceptu speciální pedagogiky, kdy hlavně při „styku navenek“ používáme odvozeniny označení osoba se zdravotním postižením (dítě s dyslexií a nikoliv dyslektik, dítě s autismem a nikoliv autista...). Počátek tohoto humanizačního trendu lze vidět i ve snahách Mezinárodní asociace pro vědecké studium mentální retardace, která již na svém prvním kongresu v Montpellier v roce 1967 hovoří o tom, že člověk s mentální retardací je především lidská bytost a teprve až na druhém místě je i „defektní“.

## 3.1 Mentální postižení

Přestože pojem *mentální postižení* nemá status terminus technicus, je široce zaužíván, a to především ve (speciálně)pedagogické a poradenské praxi, kde má také jistou legislativní oporu – viz příslušné prováděcí vyhlášky (č. 72/2005 Sb. ve znění vyhl. č. 116/2011 Sb., č. 73/2005 Sb. ve znění vyhl. č. 147/2011 Sb.) „školského zákona“ č. 561/2004 Sb., ve kterých se s termínem explicitně operuje. Ve školské praxi se tyto legislativní normy promítají příkladně do označení institucionálního (SPC pro mentálně postižené) či implementačního (RVP ZV LMP – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) charakteru. Zatímco zdravotnická oblast (především psychiatrie a klinická psychologie) využívá termín mentální postižení jako synonymum mentální retardace, ve školství může být – s ohledem na tradici – pojem chápán širěji. Terminologický a výkladový slovník speciální pedagogiky (Vašek a kol., 1994) vymezuje mentální postižení jako zastřešující pojem využívaný v pedagogické dokumentaci a ve školství, který orientačně zahrnuje prakticky všechny jedince s IQ pod 85, tedy osoby s mentální retardací a osoby nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace. Nutno ovšem připomenout, že i zdravotnická oblast má v tomto ohledu poměrně nedávnou tradici – ještě v 8. revizi ICD WHO (1966–1979) se nacházela diagnóza 310 Mírná duševní zaostalost (slaboduchost) s pásmem IQ 68–85, tedy v dnešním pojetí přibližně hraniční pásmo mentální retardace (vlastní mentální retardace byla tehdy nazývána slabomyslností).

Širší pojetí mentálního postižení ve školství má svoji oporu také v každodenní praxi, a to v podobě žáků, kteří pro své nižší – většinou kognitivní – schopnosti nezvládají nároky běžné školy a přitom nejsou mentálně retardováni (v době ještě nedávné se na tzv. zvláštní školy přerazovaly děti, které svými schopnostmi nestačily na výuku na základní škole; ostatně průzkumy na těchto školách realizované před čtvrt stoletím odhalily, že většina žáků se v té době nacházela nad hranicí mentální retardace).

**Koncept mentálního postižení**

*Mentální postižení je širší a zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.*

*Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických pomůcek, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě apod. (vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. ve znění vyhl. č. 147/2011 Sb.).*

Statisticky lze mentální postižení (MP) vymezit standardní odchylkou  $-1$  sigma a méně tzv. normálního rozložení četností (IQ 85 a méně), což zahrnuje přibližně 16 % populace.

## 3.2 Mentální retardace

*Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*

Mentální retardace (volně přeloženo jako zpoždění duševního vývoje) je termín poměrně nejednoznačný a v současnosti vymezovaný značným množstvím definic, jež mají společné zaměření na celkové snížení intelektových schopností jedince a jeho schopnosti adaptace na sociální prostředí. Termín se začal používat v širším měřítku po konferenci WHO v Miláně v roce 1959 a pozvolna nahradil celou řadu relevantních pojmů.

Světová zdravotnická organizace (WHO) ve víceméně pravidelných periodách a v souladu s progresem ve vědě reviduje klasifikaci nemocí, včetně duševních poruch (MKN = Mezinárodní klasifikace nemocí). Od roku 1992 (u nás o rok později) platí desátá revize této klasifikace (MKN-10, mezinárodní označení ICD-10). Tato klasifikace se částečně odlišuje od diagnostického a statistického manuálu duševních a behaviorálních poruch vlivné Americké psychiatrické společnosti (DSM-IV APA), což demonstruje dualitní systém klasifikace duševních poruch ve světě (přestože jsou si poslední revize obou klasifikací v porovnání s předchozími revizemi bližší).

### MKN-10 (F70–F79)

Stupeň mentální retardace je určen na základě posouzení struktury inteligence a posouzení schopnosti adaptability (adaptačního chování), orientačně taktéž inteligenčním kvocieniem a mírou zvládnání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince, a to takto:

- F70 Lehká mentální retardace (mild mental retardation) – IQ 50–69, dříve debilita.
- F71 Středně těžká mentální retardace, též střední mentální retardace (moderate mental retardation) – IQ 35–49, dříve imbecilita.
- F72 Těžká mentální retardace (severe mental retardation) – IQ 20–35, dříve idioimbecilita, prostá idiocie.
- F73 Hluboká mentální retardace (profound mental retardation) – do IQ 19, dříve idiocie, vegetativní idiocie.
- F78 Jiná mentální retardace.
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace.



Kromě stupně mentálního postižení MKN-10 rozlišuje v kódu i postižené chování u těchto klientů (afekty vzteku, sebepoškozování...), a to přidáním další číslice za tečku s číslicí vyjadřující stupeň postižení:

- 0 – žádné či minimálně postižené chování (např. F71.0 – středně těžká mentální retardace bez poruch chování, diagnóza typického klienta s Downovým syndromem).
- 1 – výrazně postižené chování vyžadující intervenci.
- 8 – jiná postižení chování.
- 9 – bez zmínky o postižení chování.

V návaznosti na výše uvedené je třeba doplnit to, že starší psychopedická terminologie někdy diferencuje chování klienta z hlediska typu mentální retardace na:

- typ eretický (hyperaktivní, verzatilní, neklidný),
- typ torpidní (hypoaktivní, apatický, netečný).

Zde je však nutné upozornit, že toto členění se do značné míry vztahuje k charakteru prostředí, ve kterém daný jedinec vyrůstá a které ho formuje. Může mít také úzkou souvislost s deprivací, frustrací a stresovými vlivy.

#### Definice mentální retardace dle MKN-10 (2000):

Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je tři- až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.

## 3.3 Etiologie mentální retardace

Etiologie mentálního postižení je stejně variabilní a komplikovaná jako jeho výsledné projevy (symptomatologie). Je to dáno celou řadou faktorů podílejících se na vzniku tohoto specifického psychického stavu vykazujícího se významně sníženou inteligencí (vyžadujícího společenskou podporu). Obecně platí, že tak jako neexistují dva jedinci s naprosto identickou symptomatologií, neexistují ani dvojníci se stejným počátkem intelektové subnormality. Proto je velmi problematické vytvářet adekvátní etiologické kategorie.

**Příčiny mentálního postižení bývají kategorizovány různě. Existují faktory endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější), odborná literatura se často zmiňuje o postižení vrozeném či získaném. Dle časového hlediska se rozlišují faktory prenatalní (působící před porodem), perinatální (působící během porodu a krátký čas po něm) a postnatální (působící v průběhu života).**

S mentálním postižením je tak spojeno nejenom množství problémů týkajících se jeho vzniku, ale také s ním související otázky terminologické, teoretické a metodologické (viz jiná část této publikace). Dále se v našem textu přidržíme možnosti používat přesněji vymezeného termínu **mentální retardace**.

Jestliže pojmem příčiny vzniku mentální retardace dle časového hlediska a rozdělíme je na **prenatální**, **perinatální** a **postnatální**, potom se strukturovaně dopátráme k řadě různých vzájemně se překrývajících vlivů (toto vše při vědomí skutečnosti, že nám mnoho příčin poruchy zůstane utajeno). Může jít o specifické genetické příčiny (např. chromozomální aberace), intrauterinní infekce, hypoxie plodu, encefalitidy apod. Obecně lze konstatovat, že od středně těžké mentální retardace převažuje organická etiologie (s pa-

tologicko anatomickým nálezem v oblasti centrální nervové soustavy) s tím, že trend jejího narůstání lze zaznamenat i v případech lehké mentální retardace (zejména v jejím horním pásmu).

**Prenatální období** (období vývoje plodu v těle matky) lze z hlediska etiologie pojmut jako období významného **působení dědičných** (tzv. **hereditárních**) **faktorů**. Do nich řadíme zejména nemoci zděděné po předcích, hlavně metabolické poruchy (například fenylketonurie, galaktosémie, homocystinurie apod.). Svůj vliv však mohou mít rovněž **specifické genetické poruchy** (více viz níže) – třeba porucha vzniklá na základě trizomie 21. chromozomu, známá jako tzv. Downův syndrom, **infekce matky** a další faktory. Tyto patologické vlivy v mnoha případech postupně vedou (na úrovni psychických schopností) k lehkým intelektovým deficitům nebo až k těžké mentální retardaci. V prenatálním období lze také zaznamenat skutečnost, kdy **dítě dědí** po rodičích jistou **výkonnost**, tedy i nedostatek vloh k určité činnosti (toto však nemusí být pravidlem).

Co se týká konkrétních infekčních onemocnění matky, pak mohou významně ovlivnit narození dítěte s mentální retardací například zarděnky (obavy z **vysoké teratogenity viru**, čili schopnosti poškodit vyvíjející se plod, byly zažehnány **preventivním očkováním**), chřipka, neštovice, avšak také syfilis, toxoplazmóza, listerióza apod. To jsou typické tzv. **exogenní faktory**. K dalším vnějším patogenním činitelům ale patří i rentgenové záření, nevhodné léky, chemikálie, drogy a alkohol (viz FAS – fetální alkoholový syndrom, jenž je provázen řadou vrozených anomálií a poruch), choroby, jako je diabetes mellitus a onemocnění štítné žlázy, dále anémie, nedonošenost či prodloužená gravidita (Matulay, 1986). Objevují se názory, že na duševním zdraví ještě nenarozeného dítěte se může projevit prenatální deprivace (kdy jde např. o silně nechtěné dítě).

V případě specifických genetických poruch (představujících vedle dědičných poruch či případně zděděné výkonnosti typické **endogenní faktory**), jsou jejich příčinami mutagenní faktory (záření, dlouhodobé hladovění, chemické vlivy), způsobující mutaci genů (na úrovni aminokyselin), aberaci chromozomů či změny v jejich počtu (genomové mutace).

**V etiologii mentální retardace mají významné postavení specifické genetické poruchy. Jejich největší skupinu tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů.**

U osob s mentální retardací patří k nejznámějším chromozomovým aberacím tzv. aberace numerické (trizomie, monozomie). V některých případech způsobují velmi vážné poruchy. Již výše byla zmíněna trizomie 21. chromozomu (jedná se o existenci tří chromozomů namísto běžného páru – dizomie, kdy jeden chromozom získáváme od otce a jeden od matky), známá jako **Downův syndrom**. Ten patří k vůbec nejčastějším vrozeným syndromům (jedno dítě na 700 až 1500 porodů, v českých zemích je to každoročně přibližně 70 dětí, rizikovým faktorem je přitom věk rodičky nad 35 let). Člověk s tímto syndromem je charakteristický specifickým fenotypem. Má zavalitější postavu, široké ruce s krátkými prsty, mohutný krk, menší vzadu zploštělou hlavu, kulatý obličej, drobné nízko posazené uši, pootevřená ústa, „mongoloidní“ postavení očí způsobené kolmou kožní řasou ve vnitřním koutku. Downův syndrom bývá také spojen s poruchou vývoje některých vnitřních orgánů (např. kardiovaskulárního systému), neurologickým postižením (epileptické záchvaty), mentální retardací (většinou ve středně těžkém pásmu) a poruchami řeči. Bylo prokázáno, že pokud je těmto jedincům poskytnuta včasná odborná pomoc a péče, pak jsou schopni dosáhnout významného stupně socializace.

Kromě Downova syndromu však můžeme s mentální retardací spojovat i jiné numerické či strukturní chromozomové aberace.

**Perinatální období** (období během porodu a krátký čas po něm) lze z hlediska etiologie mentální retardace pojmut jako období, kdy může vývoj centrální nervové soustavy dítěte poškodit hlavně nezvyklá zátěž, jakou je například mechanické poškození mozku a nedostatek kyslíku, dále nedonošenost a nízká porodní váha, a také nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka, při které neodchází bilirubin z těla, čímž následně působuje patologické změny.

**Postnatální období** (období nastávající dále po porodu a pokračující v průběhu života) lze z hlediska etiologie mentální retardace pojmut jako období možného vlivu více různých negativních faktorů. Mezi

ně řadíme především náhlé zevní události, vedoucí k narušení celistvosti a neporušenosti organismu (traumata zasahující centrální nervovou soustavu), dále specifické infekce a záněty mozku (encefalitidy primární i sekundární), krvácení do mozku (vlivem prasknutí mozkové cévy), nádorová onemocnění způsobující mozkové léze apod. Svůj vliv mohou mít také tzv. sociální faktory. V tomto případě máme na mysli zejména deprivaci, tedy dlouhodobé nenasyčení některé ze základních lidských potřeb (v ústavní výchově či rodině).

Bylo prokázáno, že právě takto zapříčiněná mentální retardace má své významné zastoupení u lehkého stupně. To potvrzuje i Karol Matulay (1986, s. 47–48): „*V současnosti platí, že sociokulturní činitele mají největší význam při lehké MR. Při mírných stupních jsou v popředí genetické faktory, zatímco při těžkých formách převládají exogenní příčiny... Při současném chápání dědičnosti, zejména při lehké MR, má tedy prostředí význam jako předpoklad fenotypové realizace polygenně podmíněného defektu. Na to, aby se projevily příznaky, kterým je v tomto případě MR, vystupuje do popředí jako podmínka faktor prostředí.*“ Lehká mentální retardace se tedy stává etiologickou kombinací organicity (v části případů), dědičnosti a vnějších sociokulturních podmínek. Jinými slovy, rodiče, kteří mají intelektové vybavení na nižší úrovni, mohou zatížit své děti navíc předanými schopnostmi, nepodnětnou výchovou, nestabilními rodinnými vztahy, špatnými bytovými podmínkami apod. Její výhodou však je, že není neměnná a dá se pozitivně ovlivnit příslušnými intervenčními programy.

---

## 4 Osobnost žáka s mentálním postižením

MILAN VALENTA

Osoby s mentálním postižením mají početní převahu nejen nad ostatními klienty psychopedické péče, ale mentální retardace je co do prevalence nejméně častou poruchou, na niž je zaměřena speciálně-pedagogická péče vůbec (odhlédneme-li od SPU), což se projevuje mimo jiné i v „bohatosti“ nabídky psychopedických institucí – škol, speciálněpedagogických center, domovů apod.

Všeobecně se udávají cca 3–4 % osob s mentálním postižením v populaci s tím, že se v porovnání s minulostí eviduje jistý nárůst poruchy, který má značně diskutabilní příčiny. Za jednu z nich je udávána lepší lékařská péče, kdy lékařská technika udrží při životě i takového novorozence, který by v minulosti zemřel brzy po porodu (ovšem na druhou stranu eugenika a prevence působí proti tomuto efektu), a dále se udává lepší diagnostika a evidence mentálního postižení v porovnání s minulostí.

Dalším z důvodů může být narůstající dynamika vývoje civilizace, která klade stále náročnější požadavky na místo jedince ve společnosti – člověk, který by před několika desítkami let patřil do širší normy, dnes díky této dynamice „spadne“ pod její hranici (jako důkaz může posloužit fakt, že normy inteligenčních testů staré třicet let jsou pro dnešní populaci nepoužitelné).

A jaká je **distribuce mentálního postižení** z hlediska jejich stupňů? Zde platí pravidlo nepřímé úměry – čím hlubší postižení, tím nižší četnost: osob s lehkým mentálním postižením je v populaci přibližně 2,6 % (jsou to víc jak  $\frac{3}{4}$  všech osob s mentálním postižením), se středně těžkým mentálním postižením cca 0,4 %, s těžkým mentálním postižením 0,3 % a s hlubokým mentálním postižením 0,2 %. Statistické údaje hovoří o přibližně 300 000 osob s mentálním postižením v České republice (a dalších asi sto padesát tisíc osob s jiným duševním postižením), odhady v celosvětovém měřítku se přibližují číslu 200 milionů osob (každých 20 sekund se rodí další dítě s mentálním postižením). Právě z důvodu četnosti poruchy podléhá péče o osoby s mentálním postižením i v mezinárodním kontextu „zvláštnímu režimu“. Valné shromáždění OSN přijalo již v roce 1971 Deklaraci práv mentálně postižených osob, respektující požadavky Deklarace o všeobecných a speciálních právech mentálně retardovaných publikované o tři roky dříve. Vydala je Mezinárodní liga pro osoby s mentálním postižením (dnes Inclusion International), která sdružuje národní společnosti zabývající se péčí o mentálně postižené, včetně naší Společnosti pro podporu lidí s mentálním postižením v ČR.

Ve snaze načrtnout globálně **obraz mentálního postižení** (především mentální retardace) vyjmenovává odborná literatura (Dolejší, 1978) následující determinanty, které se mohou vyskytovat v nejrůznější variabilitě a hierarchii: zvýšená závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, pohotovost k úzkosti a neurastenickým reakcím, sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobitelnost k sociálním a školním požadavkům, impulsivnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těkavá pozornost, porucha vizumotoriky a celkové pohybové koordinace.

V obecné rovině je ještě nutno poznamenat, že u mentálního postižení nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Postiženého jedince 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 jedince s mentálním postižením z hlediska psychických funkcí nezbytných pro kognitivní proces, jehož postižení je primárním specifickým mentálního postižení. Pro větší přehlednost si tento proces rozdělíme na poznání bezprostřední (smyslové) a zprostředkované (myšlení a řeč).

**Smyslová percepce**, pamětní fixování a aktivování pamětních stop je obsahem první signální soustavy, zabezpečuje ho soustava analyzátorů (proprioceptivních, extrospektivních a introspektivních).

Obsahem bezprostředního vnímání (poznání) jsou počítky (odrážejí jednotlivé znaky podnětu), vjemy (odrážejí podnět jako celek – souhrn počítků) či představy (kategorie paměti – aktualizované stopy po dříve vnímaných podnětech).

Bezprostřední vnímání je vždy výběrové (vizuální percepce nemá podobu fotografie či filmového pásu, akustické vnímání není obdobou magnetofonového záznamu), a to na základě individuální zkušenosti.

U zdravého dítěte je proces utváření zkušeností rychlý, u dětí s mentálním postižením je proces pomalý a probíhá s určitými odchylkami. Rubínšteinová (1973) uvádí tyto **zvláštnosti percepce osob s mentálním postižením**:

- zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání (vysvětluje se zvláštnostmi pohybu zraku – zatímco intaktní jedinec vidí globálně, osoba s mentálním postižením jen postupně, a tím se ztěžuje její orientace v novém prostředí. Při vnímání obrazu takový jedinec není schopen pochopit perspektivu, částečné překrývání kontur, nerozlišuje polostíny),
- 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 – tj. organizovat vnímaný materiál,
- inaktivita vnímání. Jedinec s mentálním postižením není schopen prohlédnout si materiál podrobně, vnímat všechny detaily (jestliže pootočíme vnímaný obrázek, jedinec s postižením ho opětovně nepozná – chybí mu aktivita potřebná k jeho „navrácení“ do původní polohy),
- nedostatečné prostorové vnímání (porucha hloubky vnímání),
- snížená citlivost hmatových vjemů (objem, materiál...),
- nedostatečný proces analýzy v korové části proprioceptivního analyzátoru vede ke špatné koordinaci pohybu,
- pro akustický analyzátor je charakteristická opožděná diferenciací fonémů a jejich zkreslení,
- nedokonalé vnímání času a prostoru.

Uvedené nedostatky percepce lze poměrně úspěšně překonávat speciálněpedagogickými metodami a přístupy (např.: smyslová výchova v elementárních ročnících speciálních škol).

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

Pokud utváříme vztahy mezi vnímanými jevy či jevy představovými, jedná se o myšlení konkrétní, jestliže relaciovujeme mezi pojmy, jde o myšlení abstraktní.

Nejobecnějším významem slova je pojem, spojením dvou pojmů vytváříme soud, spojením dvou soudů úsudek. Úsudku je možno docílit cestou indukce (tvořením obecného závěru z jednotlivostí) či cestou dedukce (z obecnosti vyvodit jednotlivé).

Do základních **myšlenkových operací** počítáme *rozlišování, třídění, komparaci, analýzu (syntézu) a zobecnění (tj. generalizaci, které je možno dosáhnout pouze pomocí abstrakce).*

Tolik k psychologickým základům zprostředkovaného poznání.

Myšlení jedince s mentálním postižením je zatíženo přílišnou konkrétností, je neschopno vyšší abstrakce a generalizace, nepřesností a chybami v analýze a syntéze. Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné.

Myšlenky vyjadřujeme pomocí slov, tedy řečí, jež bývá u osob s mentálním postižením často deformována. Příčinou toho jsou ve většině případů nedostatky v korových částech analyzátorů a v integrátoru fatických funkcí.

V prvé řadě nacházíme nedostatky v **rozvoji fonemického sluchu**, tj. v nedostatečné diskriminaci fonémů (jedinec sice hlásky slyší, ale nerozlišuje či rozlišuje nedostatečně), což je odrazem pomalého vytváření diferenciačních podmíněných spojů a dynamických stereotypů.

Dalším ztěžovacím faktorem jsou **nedostatky v artikulaci** – příčina je opět ve slabých spojích center jemné motoriky. Svoji roli hraje také oslabení sluchové a proprioceptivní zpětné aferentace.

Z podstaty mentálního postižení samozřejmě plyne defekt **obsahu sdělení**, tj. nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči v integrátoru fatických funkcí.

Rubinštejnová (1973) srovnává nedostatky řeči osob s mentálním postižením podle klinického obrazu postižení. Pro oligofrenii je typická malá slovní zásoba, nedokonalá gramatika, vyjadřování v jednoduchých větách, značný agramatismus (hlavně chyba shody přísudku s podměttem) a vynechávání částí věty, četné problémy dyslektického, dysortografického a dysgrafického charakteru.

Pro děti se schizofrenií je charakteristická bohatě rozvinutá řeč, často však strojená, nesmyslná, zvukově deformovaná a plná slovních novotvarů.

Děti s úrazovou etiologií mají řeč normální, ale deformované písmo. Zvláštnostmi dětí s epilepsií je opakování slovních obrátů, přemíra podrobností, časté zdobněliny a lichotky.

Dolejší (1978) přistupuje ke zvláštnostem řeči osob s mentálním postižením z hlediska etiologie postižení:

- familiární retardace (stavy vrozené např. na hereditárním podkladě) se projevuje rovnoměrným opožděním řeči ve všech jejích složkách – připomíná řeč mladšího dítěte,
- encefalopatická retardace (stavy získané např. infekcí, úrazem...) má postiženou artikulaci, častá až dysartrie, ale porozumění obsahu a slovní zásoba je přiměřená věku,
- u emočních deprivací je chudý slovník, dyslálie multiplex.

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

Paměť je selektivní – pamatujeme si jen to důležité, funkce tedy nemá charakter technického záznamu. Ruský fyziolog I. M. Sečenov objevil, že paměť nejen uchovává, ale i zobecňuje zkušenost. 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 osob s mentálním postižením vykazuje určitá specifika. Postižení si vše nové osvojují pomalu až po mnohačetném opakování (uvádí se desítky až stovky opakování v porovnání s jednotkami opakování u intaktní populace).

Naučené rychle zapomínají a pamětní stopy si vybavují nepřesně, vědomosti neumí včas uplatnit v praxi. Všechny nedostatky opět vycházejí ze zvláštností vyšší nervové činnosti jedinců s mentálním postižením, z tendence podmíněných spojů vyhasínat rychleji než u běžné populace. Proto je na speciálních školách taková pozornost věnována opakování, při kterém je potřeba dodržovat požadavek rozmanitosti a relaxace.

K zvláštnostem paměti osob s mentálním postižením náleží také nekvalitní třídění pamětních stop, postižení mají spíše mechanickou paměť (mechanická paměť není schopna větší selekce – udrží stopy bez většího výběru). S tím souvisí i velký **eidetismus představ**, jenž má prvosignální charakter a znemožňuje z vnímaného vyčlenit to podstatné.

Jirka je klientem ústavu sociální péče pro dospělé s diagnózou mentální retardace v pásmu lehkého až středně těžkého postižení. Na požádání vám řekne, kdo slaví v zadaný kalendářní den svůj svátek. Z odborné literatury jsou známy dokonce případy mentálně retardovaných osob, jež jsou schopny vyjmenovat z paměti celý telefonní seznam.

**Pozornost** je poslední funkcí, o které se zmíníme. Souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním (fylogeneticky vychází z orientačně-pátracího nepodmíněného reflexu) a lze ji členit na bezděčnou (ta 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.

Záměrná pozornost osob s mentálním postižením vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost rozdělit se na více činností. Je pro ni charakteristické, že s nárůstem kvantity výkonu narůstá i počet chyb (Kysučan, 1982).

Jedinec s mentálním postižením je schopen udržet záměrnou pozornost mnohem kratší dobu než jeho intaktní vrstevník. Po soustředění musí následovat relaxace, což je důležitý poznatek z hlediska strukturování vyučovací jednotky. Je nutné počítat s tím, že schopnost udržet pozornost se různí dle postižení (např. dítě s ADHD je schopno se soustředit jen krátkou dobu) a časové křivky dne.

Kognitivní funkce jsou z hlediska vyučovacího procesu zcela zásadní. Svou roli ve vyučování osob s mentálním postižením ale hrají i jiná specifika osobnosti žáků, jako je emotivita, úroveň aspirace, vůle apod.

**Po stránce emoční** je jedinec s mentálním postižením vybaven menší schopností ovládat se v porovnání s intaktními jedinci jeho věku. Citová otevřenost tak souvisí s malou řídicí funkcí rozumu, kterým lze prožitky tlumit, či dokonce přehodnocovat. Jedinec automaticky přenáší kladné emoce na situace, které umí zvládnout. Protože se jedinec s mentálním postižením mnoho situací zvládnout nenaučil, mohou se u něj objevit neurotické (např. enuréza) či psychopatické (např. krádeže) symptomy jakožto poruchy citového vývoje. Intenzita emočních reakcí klesá úměrně s věkem, mentální postižení je především postižení duševního vývoje, a proto postižený jedinec delší dobu podléhá netlumené intenzitě emocí (Dolejší, 1978).

Rubinštejnová (1973) podává tento výčet zvláštností emocionální sféry člověka s mentálním postižením:

- dlouhodobá nediferencovanost citů, rozsah prožitků je minimální, buď převládá jednostranné uspokojení či jednostranné neuspokojení, chybí citové odstíny,
- city jsou neadekvátní svojí dynamikou a intenzitou k podnětům, dítě události vnímá povrchně s minimálním prožitkem nebo neúměrně silně a interně. Zdánlivě bezvýznamná narážka může přivodit silnou a dlouhodobou reakci, u citově labilnějších jedinců až negativismus. V souvislosti s navázáním kontaktu uvádí Dolejší (1978), že děti s familiární etiologií se chovají jako mladší děti s doprovodnými zábranami či jako děti deprivované, které jsou odmítavé až rigidní,
- egocentrické emoce podstatně ovlivňují tvorbu hodnot a postojů,
- city častěji obcházejí intelekt a jedinec snáze podléhá afektu – častější výskyt dysforie (chorobné poruchy nálad, jejichž nástupy jsou překvapující vzhledem ke stávající situaci), hlavně u jedinců s traumatickou etiologií či s epilepsií. Neadekvátní výkyvy nálad mohou ovšem směřovat i do euforie. Další formou dysforie je apatie provázená lhostejností, popř. „černými myšlenkami“, často jako posel blížící se nemoci (záchvatu).

### **Příklad**

*Honza byl žákem osmého ročníku zvláštní školy s diagnózou hraničního pásma intelektu a s nepředvídatelnými afekty, kterými reagoval na sebemenší výtku či připomínku směřující k jeho osobě. Opakovaně se stávalo v hodinách pracovního vyučování, že na dobře míněnou radu učitele k rozpracovanému výrobku reagoval záchvatem vzteku – hlasitě křičel, nadával, mlátil nástroji o ponk, vyběhal z dílny. Učitel učinil zkušenost, že neoptimálnější reakcí na tento vyhraněně dysforický projev je žádná reakce, tj. nechat afekt odeznít a pak se k němu v klidu vrátit a pohovořit si o něm s Honzou o samotě.*

Ve **volních projevech** jedinců s mentálním postižením je patrná zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita. Specifickým rysem je v tomto ohledu dysbulie (porucha vůle) a abulie (nerozhodnost, nedostatek vůle a neschopnost zahájit činnost, ztráta či snížení volních činností).

Jedinec s mentálním postižením se liší od svého intaktního vrstevníka **také specifickou aspirací**. Stabilita a reálnost aspirace je projevem duševního zdraví a pro aspirační úroveň jedinců s mentálním postižením je příznačný výkyv na jednu stranu, tj. směrem k podhodnocování se (nižší aspirace) či nadhodnocování se (vyšší – nereálné aspirace). Protože sebehodnocení je výsledkem procesu nejen vnitřního hodnocení se, ale také hodnocení sociálního prostředí, je pro aspiraci žáka s mentálním postižením důležité, zda přichází do speciální školy z rodiny, z mateřské školy či základní (běžné) školy. Děti přicházející pro neúspěch ze základní školy většinou aspirují níže, což je patrně i důsledkem tzv. „*role mentálně retardovaného*“ (termín amerického psychologa Festingera), kterou byly v kmenové třídě nuceny přijmout. Tato aspirace se ve speciální třídě postupně upraví, a dokonce může přerůst nad reálnou úroveň v případě, že jsou na žáka kladeny podprůměrné nároky.

**Příklad**

*Mirek vyrůstal v dětském domově a do zvláštní školy přišel ze základní školy, kde opakovaně propadl z matematiky, přičemž příčinou neúspěchu nebyla úroveň inteligence (intelekt v normě), ale slabá motivace k učení. Zpočátku byla jeho aspirace malá, ale velmi brzy se jeho prospěch výrazně zlepšil, až se nakonec stal „premiantem“ třídy, který hravě zvládal nároky na třídu kladené učitelem. Po absolvování zvláštní školy mu bylo povoleno (v té době na výjimku) nastoupit do středního odborného učiliště sklářského, které však neukončil, stejně jako další obor na učilišti. Problém byl v tom, že Mirek byl zvyklý ze zvláštní školy na skutečnost, že je schopen s minimální námahou splnit maximální požadavky. Avšak na učilišti, kde se jeho intelekt vyrovnal úrovni ostatních učňů, bylo třeba k dosažení úspěchu navíc vůle a motivace.*

V závěru subkapitoly si uvedeme klinické znaky mentální retardace, které ve vztahu k jednotlivým stupňům poruchy nabízí MKN-10:

1. Lehká mentální retardace – opožděný řečový vývoj, hlavní problémy se objevují až s nástupem do školy. Většina klientů je plně nezávislá v sebeobsluze, je schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání a v sociálně nenáročném prostředí se pohybovat bez omezení a problémů. Výchovné prostředí má u těchto klientů velký význam, distribuce dalších duševních poruch je podobná intaktní populaci. Organická etiologie se vyskytuje u menšiny klientů, u většiny se uvažuje o spodní variantě distribuce inteligence v populaci (viz Gaussova distribuční křivka).
2. Středně těžká mentální retardace – myšlení a řeč jsou výrazně omezené, stejně jako schopnosti sebeobsluhy, klienti vyžadují v tomto směru chráněné prostředí (tj. hlavně chráněné bydlení a zaměstnání) po celý život. Možnosti edukace se omezují na trivium, řeč je jednoduchá a obsahově chudá i v dospělosti, někdy dokonce zůstává na nonverbální úrovni. Retardace psychického vývoje je často kombinovaná s epilepsií, neurologickými, tělesnými a dalšími duševními poruchami. Etiologie tohoto stupně retardace je již většinou organická.
3. Těžká mentální retardace – výrazné opoždění psychomotorického vývoje je patrné již v předškolním věku, možnosti sebeobsluhy jsou výrazně a trvale limitované, jedinci nejsou schopni sebeobsluhy, jejich potrava musí být speciálně upravena, řečový vývoj stagnuje na předřečové úrovni (vzácně jednotlivá slova). Kombinace s motorickými poruchami a s příznaky celkového poškození CNS. Velmi časté poruchy chování v podobě stereotypních pohybů, hry s fekáliemi, piky, sebepoškozování, afektů a agrese.
4. Hluboká mentální retardace – nutná trvalá péče i v těch nejzákladnějších životních úkonech, často těžké senzorické a motorické postižení, těžké neurologické poruchy. Komunikační schopnosti maximálně na úrovni porozumění jednoduchým požadavkům a nonverbálních odpovědí, etiologie je organická, kombinují se nejtěžší formy pervazivních poruch (Zvolský, 1996).



---

## 5 Osobnost asistenta pedagoga a možná rizika při zavádění funkce asistenta pedagoga

PETR PETRÁŠ

Na osobnost asistenta pedagoga jsou kladena stejně přísná kritéria jako na osobnost pedagoga. Tento výrok vyplývá ze skutečnosti, že je pedagogickým pracovníkem a vykonává tak přímou vyučovací činnost. Protože je navíc zaměstnán také činnostmi, které se blíží spíše pozici osobního asistenta, jsou požadavky na kvalitu jeho osobnosti mnohdy vyšší. Specifičností jeho práce je také to, že pracuje pod neustálým dohledem, supervizí svého učitele.

### 5.1 Osobnost asistenta pedagoga

Následující text je zaměřen na výčet určitých vlastností, schopností a kvalit, které by měla vykazovat osobnost asistenta pedagoga a které lze považovat z hlediska úspěšného začlenění asistenta pedagoga do edukačního procesu s MP žáky za nezbytné, nikoliv však neměnné.

- **Kladný vztah k žákovi s MP.** Prvním a nejdůležitějším požadavkem je, aby asistent pedagoga měl k žákovi s MP kladný vztah a byl pozitivně naladěný, a to za všech okolností. Práce se žákem s MP nepřináší jen radosti, ale v mnoha ohledech spíše starosti. Asistent pedagoga by v rámci své erudice měl být alespoň rámcově orientován v problematice a vědět, že mnoho projevů, které provázejí chování žáka s MP, je ve své podstatě normálních, žák za ně nemůže, protože vyplývají právě z jeho postižení. Například u žáků s MP dochází poměrně často k narušení emoční stránky osobnosti. To ve svých důsledcích znamená, že emotivita je sice rozvinutá, ale málo diferencovaná, značná je sugestibilita, časté jsou sklony k afektivním formám jednání. Volní stránka osobnosti bývá nedostatečně rozvinuta. Vyskytují se nevhodné vnější formy chování, které bývají neadekvátní vzniklým situacím apod.

#### **Příklad**

*Do MŠ běžného typu byla na základě doporučení školského poradenského zařízení a se souhlasem rodičů v rámci individuální integrace zařazena holčička se zdravotním postižením – s LMP. Zřízena byla rovněž funkce asistenta pedagoga, kterou vykonávala bakalářka speciální pedagogiky. Přestože se jednalo o velmi krátkou dobu několika dní, kdy ještě nebyl ani dokončen proces adaptace dítěte, nastaly na samém počátku závažné problémy ve vzájemném vztahu dítě – asistent. Holčička ještě nebyla schopna se v tak krátkém čase přizpůsobit a podřídit nárokům nového prostředí, začlenit se do kolektivu dětí, přijmout v plném rozsahu pravidla a režim kolektivního zařízení. Její snížená frustrační tolerance (snížená odolnost vůči psychické zátěži), snadnější unavitelnost a limitovaná schopnost pružně reagovat na změny vyvolávala v případě většího zatížení či nutnosti změny činností nejistotu, tenzi, afektivní labilitu. Děvčátko se dostávalo do opozice a reagovalo v rámci svých možností – bránilo se útokem vůči asistentce, která nedokázala včas odhadnout situaci a předvídat možné následky. Dítě ji zatahalo za vlasy, další pedagožku poštipalo (je třeba podotknout, že tento způsob jednání není možno považovat za úplně výjimečný ani u populace bez speciálních vzdělávacích potřeb, můžeme se s ním setkat i u dětí bez MP).*

*Vzniklá situace vyvolala okamžitou odezvu u asistentky pedagoga, která reagovala značně emotivně, neprofesionálně, nedokázala se vyrovnat s takovou reakcí, nesnažila se pochopit její příčiny. Přestože studovala speciální pedagogiku, první reálný pedagogický problém ji zaskočil, neunesla jej a začala uvažovat o ukončení činnosti.*

Důležité je tedy opírat se o dobré znalosti problematiky vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zajistit si potřebné informace o dítěti od jeho rodičů, pozorovat individuální projevy dítěte, jeho reakce na okolní podněty, preferovanou činnost, vyhodnocovat jeho reaktivitu, adaptabilitu, odolnost vůči zátěži, převoditelnost od aktuálně prováděných činností, schopnost navazovat vztahy s ostatními dětmi. Je nezbytné pozorovat, vyhodnocovat, opírat se o závěry a doporučení odborného poradenského pracoviště, konzultovat s pedagogy, společně s nimi vytvářet pedagogickou diagnostiku a především nepodléhat haló efektu.

**Kladný vztah k žákovi s MP se projevuje také ve schopnosti asistenta pedagoga založit ho na bázi vzájemné úcty, pochopení a vlastní vzdělanosti. Pokud asistent pedagoga není dostatečně motivovaný k výkonu své činnosti, nemá schopnost empatie, předvídavosti a dostatečnou míru tolerance, nemůže tuto činnost vykonávat na dobré profesionální úrovni.**

- **Zájem o práci a plné pracovní nasazení.** Úvazek asistenta pedagoga vychází z počtu hodin příslušného ročníku, ve kterém je vzděláván žák s postižením, a ten je dán učebním plánem. Není vždy žádoucí, aby asistent pedagoga tvořil se žákem s MP nerozlučnou dvojici (to se týká hlavně žáků s LMP). V těchto případech je jeho činnost zaměřena i jiným směrem (např. koordinace skupin při kooperativním vyučování, vytváření zdravých sociálních vazeb mezi MP žákem a jeho spolužáky apod.). S prohlubujícím se mentálním postižením však dochází k větší fixaci asistenta pedagoga k žákovi s MP (a naopak nezřídka také k větší fixaci dítěte na AP) a nárůstu činností, jako např. dopomoc se sebeobsluhou, komunikací apod. Některé činnosti pak nabývají spíše charakteru osobní asistence. Stává se tak, že pracovní nasazení asistenta pedagoga je po dobu trvání vyučování téměř nepřetržité.
- **Trpělivost, vytrvalost a důslednost.** Práce se žákem s MP je častokrát zdlouhavá a nepřináší vždy dobré a okamžité výsledky. Vyplývá to zejména ze změn v oblasti poznávacích procesů (poruchy vnímání, změny v kvalitě pozornosti, představy, paměť), potíží v oblasti logického myšlení, komunikace apod. Proto je potřeba, aby asistent pedagoga byl při své práci trpělivý a vytrvalý a nenechal se odradit, když i při sebevětší snaze nedosáhne bezprostředního úspěchu. Na místě není úspěchanost ani rezignace. Jedině jeho důslednost při hledání dalších cest k pochopení vede k zvládnutí vytyčených cílů. U žáků s TMP lze v mnoha ohledech považovat za úspěch každý sebenepatrný pokrok (např. při sebeobslužných činnostech).
- **Duševní odolnost a celková citová vyrovnanost.** Během své činnosti vstupuje asistent pedagoga do množství interakcí nejen se samotným žákem, ale také s celým jeho okolím. Musí vnímat situace, řešit situace, přijímat informace a instrukce a také je předávat, a to častokrát bez větších možností odpočinku. Je tak v neustálém psychickém a emočním tlaku. Proto je třeba, aby jeho osobnost byla odolná a citově vyrovnaná a on sám zvládal základy duševní hygieny a relaxace.
- **Pečlivost a svědomitost.** Práce asistenta pedagoga vyžaduje také vysoký stupeň spolehlivosti a odpovědnosti za práci, důkladnost a sebekontrolu. Pečlivostí a svědomitostí je myšleno nejen to, jak přistupuje k přípravě na práci, ale i jak je vlastní práce vykonávána, a to se žákem a ve vztahu k němu. Je důležité, aby asistent pedagoga poznal osobnost žáka, se kterým pracuje, a dle svého nejlepšího svědomí a vědomí se snažil o její rozvoj. K tomu patří také pečlivé vedení dokumentace (záznamů o žákovi), deníčků (komunikačních sešitů), které jsou jedním z prostředků komunikace a poskytování zpětné vazby mezi školou a rodiči.
- **Rozhodnost a odpovědnost.** Asistent pedagoga sice pracuje pod dohledem svého učitele a plní jeho instrukce, ale výchovné situace častokrát staví asistenta pedagoga do pozice, kdy musí vzít na sebe odpovědnost a sám se rozhodnout. Jsou to zejména situace, kdy může dojít k ohrožení bezpečnosti žáka (doprava, cvičení v přírodě, přesuny apod.) nebo již k takovému stavu došlo (úraz, šikana apod.). V těchto případech nemůže čekat na pokyn od učitele, který třeba v ten moment není ani k dispozici, ale musí sám přijmout příslušná opatření (a potom co nejdříve učitele o celé situaci informovat).

- **Organizační schopnosti a plánovitost.** Je důležité, aby asistent pedagoga ve spolupráci s třídním učitelem dokázal naplánovat a zorganizovat činnosti, které je třeba udělat pro to, aby došlo k co největšímu přenosu informací, porozumění, pochopení a rozvoji vědomostí, dovedností a návyků u žáka s MP. Stejně tak je důležité žákovy co největší začlenění do kolektivu spolužáků, posilování pozitivních vazeb mezi žáky, vzájemná kooperace a účast (v rámci jeho možností) na školních i mimoškolních akcích. Vše je přitom nutné si pečlivě ověřovat a případně přijímat adekvátní opatření.
- **Schopnost srozumitelné písemné a ústní komunikace.** Žáci s MP mají vzhledem k nedostatkům v percepci a menší míře rozumových schopností většinou potíže se zpracováním a pochopením verbální či písemné informace. Je proto nutné, aby asistent pedagoga uměl informace jasně a stručně formulovat a srozumitelně sdělovat. Při verbální formě sdělování musí umět využívat prozodické faktory řeči, jako je rytmus, pauzy, intonace, modulace hlasu apod. Důležitým předpokladem je také jeho vlastní správná řeč.
- **Schopnost jiných forem komunikace.** Protože žáci s těžšími formami mentálního postižení nejsou většinou schopni verbální komunikace, měl by mít asistent pedagoga také povědomí o alternativních formách komunikace. K jejich využití u konkrétního žáka by mělo dojít ve spolupráci se speciálním pedagogem (logopedem), třídním učitelem a rodiči žáka (důležitý je jednotný postup a školní i domácí příprava). Další dovednosti by asistent pedagoga měl získat v rámci samostudia, případně účasti v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.
- **Vyrovnaná sebedůvěra a sebevědomí se zdravou ctižádostivostí.** Když se práce daří a jsou vidět dobré výsledky, je míra sebedůvěry a sebevědomí vyšší. V případě práce se žáky s MP je důležité nenechat se odradit případnými počátečními neúspěchy, být připraven na to, že výsledky nejsou hned viditelné, ale věřit, že pokud je edukační úsilí nastaveno správným směrem, úspěch se dostaví. To se odvíjí od víry ve vlastní schopnosti, ale také od erudice – důležité je, když asistent pedagoga v působení na žáka nejen ví, co dělá, ale také proč to dělá. Oporou (a nebo také pravým opakem) je v tom asistentovi pedagoga jeho třídní učitel.

Závěrem je třeba podotknout, že vzhledem k tomu, že asistent pedagoga vstupuje do interakce se svým okolím, musí mít i vlastnosti, které posilují schopnost spolupráce, a to zejména: dovednost nejen vytvářet, ale i udržet harmonické interpersonální vztahy; nekonfliktnost a vstřícnost, ochota k nabídnutí pomoci jiným bez zvláštního vybízení a bez sobeckých zájmů; schopnost přijímat (někdy i udělovat) příkazy; kultivované jednání a vystupování, obratnost v jednání. V neposlední řadě je to také péče o příjemný vzhled a zevnějšek.

## 5.2 Předpoklady pro úspěšnou činnost asistenta pedagoga a možné problémy

Asistent pedagoga přichází stejně jako pedagog během svého působení ve škole do kontaktu nejen se svěřeným žákem, ale také se širokým okolím dítěte, což v sobě skrývá i nebezpečí vzniku nedorozumění a konfliktů. Pro školní prostředí je charakteristická široká variabilita různých komunikačních a personálních úrovní (žáci, pedagogové, rodiče, provozní zaměstnanci, jiné osoby). Ve střetu s pedagogickou realitou se naplno projevují kvality osobnosti asistenta pedagoga. Je proto dobré znát nejčastější rizika, která s sebou toto prostředí přináší, a snažit se tak předejít mnohým problémovým situacím.

## 5.2.1 Možná rizika ze strany vedení školy

Mezi nejčastější chyby ze strany vedení školy při zavádění funkce asistenta pedagoga patří nepromyšlená personální práce, nedostatečná informovanost pedagogického sboru a zákonných zástupců, nevyhovující podmínky pro výkon činnosti asistenta pedagoga

- **Nepromyšlená personální práce.** V případě integrace žáků s MP v mnoha ohledech nestačí jen splnit požadavek podpůrných opatření, jejichž míru stanovuje odborné poradenské pracoviště (SPC pro MP), ale je také nezbytné, aby se vedení školy zamyslelo nad vhodným personálním obsazením třídy, do které by měli být žáci s tímto postižením zařazeni. Ne každý učitel je připraven na to mít ve své třídě integrovaného žáka a ne každý učitel je schopen akceptovat ve své třídě dalšího pedagogického pracovníka. V těchto případech je lepší provést změnu v personálním obsazení třídy než diktovat učiteli podmínky. Pedagog, který není vnitřně ztotožněn s připravovanou změnou, může být tím činitelem, který brání v úspěšné integraci.

Na druhé straně je třeba, aby vedení školy pečlivě vybíralo vhodného kandidáta na místo asistenta pedagoga. Protože kvalifikovaných asistentů přibývá (ať už v rámci rekvalifikací, cíleným studiem nebo nabytím odborné kvalifikace v důsledku aktuálních změn v zákoně o pedagogických pracovnících – podrobněji kapitola 4.3), je žádoucí si vést databázi zájemců o tuto pracovní pozici a obsazovat ji na základě interního konkurzu.

Pečlivou personální prací, ke které patří i získávání referencí k příslušným kandidátům (zejména informací ohledně kvalit jejich osobnosti), lze předejít mnohým problémům a fluktuaci pracovníků (vzhledem k větší rigiditě žáků s MP, ale i systematickosti práce není žádoucí časté střídání na místě asistentů pedagoga). U žáků (a to zejména) s těžšími stupni mentálního postižení plní v rámci vzdělávání i některé činnosti, které spíše spadají do náplně práce osobního asistenta. Zde je na místě zdůraznit připravenost asistenta pedagoga i k těmto úkonům. Nechuť k práci z těchto důvodů vede častokrát k předčasnému ukončení pracovního poměru a hledání nového pracovníka. Častá fluktuace vzhledem k určité rigiditě a fixaci žáků s těžšími stupni MP na osobu asistenta pedagoga těmto dětem neprospívá.

Mezi další možnosti výběru vhodného kandidáta patří spolupráce s OŠ KÚ, kontakty s úřadem práce (rekvalifikace), zařízeními pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, které pořádají kurzy pro získání kvalifikace asistentů pedagoga, spolupráce s orgány péče o dítě, lékaři – pediatry, využití kvalit stávajících zaměstnanců školy (vychovatele školní družiny, školního klubu, důchodci apod.), využití funkce „bezpečnostního pracovníka“ apod.

- **Zneužívání podpůrných asistenčních služeb.** Zřízení pracovní pozice (funkce) asistenta pedagoga doporučuje speciálněpedagogické centrum na základě posouzení míry vzdělávacích potřeb žáka s MP. Neznamena to tedy, že všichni integrovaní žáci mají automaticky nárok na toto podpůrné opatření. Není třeba ani není žádoucí, aby tam, kde dětské schopnosti stačí, byla požadována pomoc asistenta pedagoga. Vedení školy by tedy mělo věnovat zvýšenou pozornost eliminaci neadekvátních požadavků ze strany rodičů nebo pedagogických pracovníků.
- **Nedostatečná informovanost pedagogického sboru a zákonných zástupců.** Malá míra přenosu informací a komunikace s pedagogickým sborem ze strany vedení školy může vést k nepochopení myšlenky integrace a zavádění funkce asistenta pedagoga. Důležité také je, aby vedení školy představilo pedagogickému sboru asistenta pedagoga a ten byl uveden do své pracovní pozice. V rámci třídních schůzek by měli být informováni rodiče. Protože co rodič, to jiný přístup ke škole (může se to odvíjet od negativních zkušeností se školou), musí být třídní učitel citlivý diplomat, aby dokázal navodit atmosféru důvěry, která je pro otevřenou spolupráci nezbytná. Z hlediska přípravy třídy, v níž má být vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je zřejmé, že ideální je mít dostatek času, aby třídní učitel dokázal připravit žáky na to, že jejich spolužák bude mít o něco jiné potřeby, než mají oni.

Představení asistenta pedagoga třídě, rodičovské veřejnosti a vyřešení způsobu jeho oslovování je podmínkou dobrého nástupu do této pracovní pozice.

- **Nevyhovující podmínky pro výkon činnosti asistenta pedagoga.** Předpokladem každé úspěšné činnosti je vytvořit pro ni optimální podmínky. Tam, kde vedení školy nevěnuje dostatečnou pozornost této přípravě, je pravděpodobnost negativních jevů vyšší. Přitom se nemusí jednat jenom o podmínky materiální povahy (speciální pomůcky, učebnice, vybavení třídy). Častokrát nezkušenost s obsazováním týmu souběžně působících pedagogů vede k tomu, že nejsou stanoveny nebo jen nedostatečně stanoveny jejich kompetence a roviny vzájemné spolupráce. Není například určeno, kdo má na starosti metodickou podporu asistenta pedagoga, asistent pedagoga není začleněn do systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Limitujícím, nikoliv omluvným faktorem tu někdy bývá také pracovní poměr, který je uzavírán na dobu určitou, a tím i nechuf investovat do jeho dalšího vzdělávání. Nic však přitom nebrání uzavírání pracovního poměru na dobu neurčitou (speciální potřeby žáka s MP se většinou nemění, a to až do konce školní docházky).

### 5.2.2 Možná rizika ve vztahu asistenta pedagoga k žákovi s MP

- **Zařazení nevhodných, případně nekvalifikovaných asistentů pedagoga.** Někdy ve snaze vyhovět rodičům žáka s MP se stává, že vedení školy nabídne místo asistenta pedagoga rodiči tohoto žáka. Rodiče žáků s postižením jsou častokrát v dobré víře motivováni k tomu, že v rámci rekvalifikace, případně vlastním studiem získávají odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga. Mají potom tendenci hlásit se na tuto pozici právě ke svému dítěti. Praxe však ukazuje, že to není příliš šťastné řešení, protože se vytváří terén pro vznik možných potíží. Matka dítěte s postižením vnímá většinou působení učitele, školní prostředí a své dítě v něm jinak než nezávislá osoba (pohled je zkreslen jejím mateřstvím). Riziko s sebou nese také zařazení asistenta pedagoga bez příslušné kvalifikace.
- **Špatně nastavená nebo zcela chybějící pravidla vzájemného vztahu.** Již první setkání asistenta pedagoga s dítětem je důležité z hlediska jejich dalšího vztahu. Jestliže hned od začátku nejsou stanoveny mantinely a pravidla, může to později vést až ke ztrátě autority a nezvládnutí dítěte. Důležitá je také míra tolerance a vyváženost vztahů. Příliš shovívavý, kamarádský přístup může v očích dítěte představovat slabost a tendenci k zneužití. Naopak přehnaně autoritativní a neosobní přístup může být pro dítě stresující a vzbuzují negativní reakce k osobě asistenta pedagoga (strach, nepřijetí apod.).
- **Neschopnost správné motivace.** Asistent pedagoga se účastní vzdělávacího procesu jako aktivní, z pohledu žáka s MP častokrát aktivizační činitel. Důležitou součástí jeho pedagogické vybavenosti je tedy umění motivace žáka – počáteční, ale hlavně průběžné, zejména tam, kde se nedaří plnit úkol (žák je brzy unavitelný, zde je vhodné udělat pauzu, zařazení relaxačních chviliek apod.). Práce se nedaří, když asistent pedagoga neumí žáka zaujmout, není schopen improvizovat, nemá trpělivost a nechá se vyprovokovat. Svě selhání se pak snaží maskovat např. káráním a dalším kladením nesmyslných požadavků na žáka.
- **Přílišná citová vazba na dítě.** Asistent pedagoga musí mít schopnost empatie, ale přitom být neustále nad věcí. Jestliže reaguje na určité jevy příliš citově, přehnaně dítě lituje, snaží se vše omlouvat jeho zdravotním postižením, jedná se o kontraproduktivní přístup, který v konečném důsledku může vést k nesprávnému předpokladu, že každý, i sebemenší neúspěch je důsledkem jeho osobního selhání. V takovém případě může nastat dítěti neprospívající situace, kdy asistent ve snaze, aby dítě za každou cenu uspělo, ustupuje, napovídá mu, pomáhá mu ve větším rozsahu, než je žádoucí, takže dopomoc se pomalu transformuje v plnění úkolů za dítě a místo dítěte. Asistent pedagoga tedy musí být citlivý k potřebám dítěte, ne však přecitlivělý, nepřiměřeně litující. Vztah k žákovi musí být prostoupen odpovědností, musí být relativně citově stálý a pokud možno zbavený jakéhokoli sentimentálního soucitu.

- **Přehnaná péče.** Chybou také je, když se asistent pedagoga na dítě příliš fixuje, případně dovolí, aby se dítě příliš fixovalo na něj. Díky přehnané péči mu nedává příležitost zvládnout ani běžné úkoly, mluví a rozhoduje za ně. Tyto tendence se stávají pak v konečném důsledku omezující, nemotivující, dítě nemá prostor k vlastnímu vyjádření a je mu bráněno v rozvoji samostatnosti.

### 5.2.3 Ve vztahu s pedagogickými pracovníky školy

- **Špatná komunikace v týmu.** Třídní učitel je ten odborník, který garantuje činnost asistenta pedagoga, usměrňuje jeho činnost, zadává úkoly – asistent pedagoga v rámci své erudice musí být komunikativní a musí být připraven akceptovat jeho názory.

Pro úspěšnou edukaci žáků je vždy důležitá pozitivně naladěná atmosféra třídy. Tu vytváří ve vzájemné interakci se žáky a mezi sebou třídní učitel – asistent pedagoga – pedagogové ve třídě působící. Zde je nutné podotknout, že asistent pedagoga musí být schopen a ochoten přejímat názory druhých.

Někdy však nastává paradoxní situace, že asistent pedagoga je v problematice speciální pedagogiky erudován více než samotný pedagog. To se může stát v případě, že k integraci žáka s MP dochází ze dne na den, např. přestupem žáka z jiné školy, a škola nemá ještě dostatečné zkušenosti s integrací. Pedagog není ještě připraven po odborné stránce, na pozici asistenta pedagoga nastoupí pracovník, který má příslušné vzdělání a je orientovaný v dané problematice. Důležité je, aby uměl své poznatky, případně zkušenosti nabídnout, komunikovat s pedagogem, ne jednostranně prosazovat. V opačném případě hrozí nebezpečí, že by místo ke komunikaci došlo ke konfrontaci a následnému vytvoření vztahové bariéry. To vše se samozřejmě nepříznivě odráží na vzájemné interakci s nejbližším okolím.

- **Dehonestace pozice asistenta pedagoga ze strany třídního učitele.** Skutečnost, že asistent pedagoga pracuje pod supervizí pedagoga, může vést v praxi až k absurdní interpretaci jeho nesamostatnosti, tedy vnímání asistenta pedagoga ze strany pedagoga jako pracovníka „pro všechno“ přesně dle příkazů pedagoga. V extrémních případech to může vést až k dehonestaci jeho pracovní pozice v roli jakéhosi „poskoka“ a zneužívání k činnostem, které mu nepřísluší. **Pozice asistenta pedagoga není vedlejší ani podřadná, ale přesně vyspecifikovaná. Plní své úkoly jako plnohodnotný člen týmu.**
- **Obrácené role.** Z praxe jsou známy i případy, kdy učitel, který není příliš silnou osobností, ztrácí svou pozici a vedoucí roli přebírá asistent pedagoga. Tu vzniká prostor pro třenic, kdy učitel se může snažit ztracenou pozici získat zpět. Nejhorší jsou případy, kdy do konfliktu jsou vtahováni žáci, jejich rodiče a ostatní učitelé. Oba případy ale mohou být také znakem toho, že zde udělalo chybu vedení školy, když přesně nespecifikovalo roli asistenta pedagoga.
- **Umění komunikace a zvládání základů týmové práce (sebereflexe).** Práce v týmu vyžaduje umění komunikace. Jsou známy případy, kdy dochází k rozporu mezi učitelem a asistentem pedagoga, který nakonec vyústí v to, že spolu přestanou komunikovat, nepředávají si důležité informace o žákovi, o nezbytných pedagogických postupech. Učitel učí a asistent sedí se žákem a nějak s ním pracuje... Zde je chyba na obou stranách.  
V paradoxních případech asistent pedagoga není třídním učitelem ani představen, není vyjasněna jeho role, pozice, dochází k různým neshodám, nevhodným poznámkám před třídou apod. Tato neprofesionalita se pak vrací od žáků v podobě nerespektování osoby asistenta pedagoga a nepřijetí žáka s MP mezi sebe.

## 5.2.4 Ve vztahu k rodičům

Je známou skutečností, že se asistent pedagoga do kontaktu s rodiči žáka s MP dostává častěji než samotný učitel. Stává se tak automaticky prostředníkem mezi rodiči a školou, a proto jsou kladeny vysoké požadavky na jeho komunikační schopnosti a schopnost rozlišit, které informace je třeba rodičům sdělit a které jsou spíše interní povahy. Také by měl vědět, jakým způsobem má tyto informace sdělovat.

- **Příliš otevřený vztah.** Základem práce asistenta pedagoga s rodiči je navázat s nimi vzájemný vztah. Po zkušenostech z praxe je nutné říci, že nejčastější chybou, které se asistent pedagoga dopouští, je familiárnost v tomto vztahu. Příliš těsná vazba na rodiče, tykání si, vzájemné navštěvování se i v mimopracovní době, přílišná otevřenost, to všechno může v sobě skrývat nebezpečí, že rodiče převezmou iniciativu do svých rukou, a může tak dojít ke ztrátě autority. Může také dojít k přenosu interních informací, případně úniku citlivých údajů. Hrozí nebezpečí nepřímého zasahování do činnosti učitele, kdy rodič prostřednictvím asistenta začne zasahovat do edukačního procesu, určovat si, co by bylo pro dítě nejvýhodnější. Určitá míra účasti rodiče na životě školy je sice žádoucí, ale musí mít své meze. Proto je lepší těmto situacím předcházet, asistent pedagoga si musí udržet určitý profesionální odstup, vymezit si prostor, míru, do které je možné přijímat návrhy rodičů, diskutovat s nimi a stanovit hranici, kde už diskusi není možno připustit. Většinou je to v případech, kdy se jedná o vyučovací proces, jehož řízení je v kompetenci výhradně třídního učitele. Zdravý vztah mezi rodiči a asistentem pedagoga je tedy založen na vstřícnosti, vzájemné důvěře, úctě a komunikaci, která však má svá pravidla.
- **Špatná a nevhodná komunikace s rodiči.** Asistent pedagoga musí umět rodičům sdělit i méně příjemnou zprávu. Přitom by měl být ohleduplný, taktní a měl by se při komunikaci s rodiči vyvarovat výroků, které by měly ironizující podtext, obsahovaly by nevhodně a necitlivě volená slova, byly projevem rasové nesnášenlivosti, netolerance apod. Zatěžující a nevhodné jsou příliš časté stížnosti na chování dítěte, poznámky v žákovských knížkách, deníčcích, komunikačních sešitech, častá kritika domácí přípravy apod. Na druhé straně však nelze neupozornit rodiče na zvláště problémové situace a diskutovat s nimi o způsobech řešení a hledání společných cest. Asistent pedagoga tedy musí být vstřícný, musí umět nastavit pravidla komunikace a rozlišit, které informace jsou pro rodiče podstatné a které jsou spíše interní povahy a netřeba jimi rodiče neustále zatěžovat.

---

## 6 Edukace osob s mentálním postižením

MILAN VALENTA

Sít speciálních škol a speciálních školských zařízení pro děti a žáky s mentálním postižením je tvořena především mateřskou školou speciální, základní školou praktickou, základní školou speciální, praktickou školou a odborným učilištěm (systém je řízen zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – tzv. školský zákon). Jednotlivé žáky s mentálním postižením mohou v rámci integrace přijímat, eventuálně otvírat pro ně samostatné třídy všech uvedených institucí, i běžné mateřské, základní a střední školy. I pro žáky s mentálním postižením slouží školní družiny, školní kluby, internáty a domovy mládeže. Poradenské služby zajišťují především **speciálněpedagogická centra**.

**Mateřská škola speciální** je organizovaná jako běžné předškolní zařízení, které kromě formativní a informativní funkce (výchova rozumová a řečová, tělesná, mravní, pracovní a estetická) plní ještě funkci diagnostickou (hlavně s ohledem na další institucionální péči dítěte), reedukační (rozvoj postižených funkcí s důrazem na kognitivní procesy) a kompenzační (rozvoj nepostižených funkcí, např. motorických), rehabilitační a často i terapeuticko-formativní (léčebně-výchovnou), popř. respitní (úleva rodičům starajícím se o dítě s mentálním postižením).

V současné době existuje síť přibližně šesti desítek těchto předškolních zařízení, několik dalších škol má soukromého či církevního zřizovatele, v běžných mateřských školách je integrováno několik set dětí s mentálním postižením (normativním předpisem je RVP PV – program pro předškolní vzdělávání, tj. mimo jiné i pro mateřskou školu speciální).

**Základní škola praktická** je nejméně frekventovanějším zařízením edukačního systému pro žáky s mentálním postižením. Základní škola praktická je nástupnickou organizací pro transformovanou zvláštní školu. Atributem „praktická“ je tento typ základní školy označen proto, že škola je často vybavena cvičnými byty, kuchyněmi, dřevodílnami, kovodílnami či dílnami keramickými, výtvarnými ateliéry, textilními dílnami, pozemky, zahradami, popř. skleníky, kde se realizuje převážně praktická příprava žáků (na rozdíl od více „akademické“ přípravy žáků na běžných základních školách). Základní škola praktická je novým typem školy vycházejícím ze standardů Evropské agentury pro speciální vzdělávání. Na tomto typu školy se můžeme setkat i s dětmi s dalšími psychickými poruchami, popř. dětmi s mentálním postižením s projevy specifických poruch učení či chování.

Základní škola praktická se svou strukturou, organizací a učebním plánem výrazně neodlišuje od běžné základní školy, existující rozdíly mají většinou kvalitativní povahu. Docházka žáků (vzdělávajících se podle RVP ZV – LMP) do základní školy praktické je devítiletá (povinná školní docházka je devítiletá, nejvýše však trvá do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnácti let) a škola je členěna na první stupeň (1.–5. ročník) a druhý stupeň (6.–9. ročník). První stupeň je strukturován ještě dále na tzv. 1. období (1.–3. ročník) a 2. období (4.–5. ročník). Vzdělávání je realizováno podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) zpracovaných dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP).

*Přehledné kompendium z RVP ZV – LMP – normy, podle kterých školy zpracovávají své závazné ŠVP (školní vzdělávací programy):*

*Hodnocení výsledků vzdělávání žáka se na vysvědčení vyjadřuje klasifikačním stupněm, slovním hodnocením či kombinací obou (rozhoduje ředitel školy se souhlasem školní rady).*

*Předměty speciálněpedagogické péče (ILP, znakový jazyk, ZTV, prostorová orientace, rozumová a smyslová výchova...) se hodnotí pouze slovně.*



RVP ZV – LMP stanovuje následující klíčové kompetence základního vzdělání (tj. kompetence, které žák získá absolvováním základního vzdělávání).

Kompetence:

- k učení,
- k řešení problémů,
- komunikativní,
- sociální a personální,
- občanské,
- pracovní.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí:

1. Jazyk a jazyková komunikace (obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk).
2. Matematika a její aplikace.
3. Informační a komunikační technologie.
4. Člověk a jeho svět.
5. Člověk a společnost (obory Dějepis, Výchova k občanství).
6. Člověk a příroda (obory Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis).
7. Umění a kultura (obory Hudební výchova, Výtvarná výchova).
8. Člověk a zdraví (obory Výchova ke zdraví, Tělesná výchova).
9. Člověk a svět práce.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace se člení na vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk.

Obsah oboru Český jazyk a literatura:

1. Komunikační a slohová výchova (na 1. stupni obsahuje ještě samostatnou část Psaní).
2. Jazyková výchova.
3. Literární výchova.

Tematické okruhy vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace:

1. Čísla a početní operace.
2. Závislosti, vztahy a práce s daty.
3. Geometrie v rovině a prostoru.
4. Aplikační úlohy.

Tematické okruhy oboru Člověk a jeho svět:

1. Místo, kde žijeme.
2. Lidé kolem nás.
3. Lidé a čas.
4. Rozmanitost přírody.
5. Člověk a jeho zdraví.

Obsah vzdělávací oblasti Člověk a svět práce je členěn do tematických okruhů:

**I. stupeň:**

1. Práce s drobným materiálem.
2. Práce montážní a demontážní.
3. Pěstitelské práce.
4. Příprava pokrmů.

**II. stupeň:**

1. *Práce s technickými materiály.*
2. *Práce s ostatními materiály.*
3. *Práce montážní a demontážní.*
4. *Pěstitelské práce a chovatelství.*
5. *Provoz a údržba domácnosti.*
6. *Příprava pokrmů.*
7. *Svět práce.*

*Průřezová témata – rozvíjejí klíčové kompetence žáků a mají silný výchovný dopad na rozvoj jejich postojů a hodnot, přičemž jdou napříč celým kurikulem:*

1. *Osobnostní a sociální výchova.*
2. *Výchova demokratického občana.*
3. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.*
4. *Multikulturní výchova.*
5. *Environmentální výchova.*
6. *Mediální výchova.*

Základní škola praktická se od běžné základní školy odlišuje především využíváním speciálněpedagogických prostředků, zvláště pak instrumentárem didaktických, diagnostických a terapeuticko-formativních metod, forem a prostředků v užším slova smyslu (kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek), vřazením předmětů speciálněpedagogické péče (např. ILP – individuální logopedická péče, ZTV – zdravotní tělesná výchova, rehabilitační tělesná výchova, znakový jazyk, prostorová orientace...), poskytováním pedagogicko-psychologických služeb, aplikací principu individuálního přístupu k žákům, který je umožněn sníženým počtem žáků ve třídách, zajištěním asistenta pedagoga (viz tzv. podpurná opatření vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.).

**Základní škola speciální (ZŠS)** se od škol běžného typu již značně odlišuje, a to především mírou využívaných speciálněpedagogických prostředků a organizačními formami vzdělávání (silně individuální přístup, vyučovací hodina rozdělena na více jednotek...), dále pak strukturou a skladbou rámcového učebního plánu (důraz především na kompetence komunikativní, sociálně-personální a pracovní). Pro základní vzdělávání na tomto typu školy je zpracován Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (RVP ZŠS), který se člení dále na:

- Díl I.: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením,
- Díl II.: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Základní škola speciální poskytuje vzdělávání žákům s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje zvládat požadavky základní školy či základní školy praktické. Žáci na tomto typu školy nezískávají základní vzdělání, ale pouze základy vzdělání.

**Profesní příprava** žáků s mentálním postižením je realizována buď na běžných typech škol druhého cyklu (např. absolvent devátého ročníku základní školy praktické může navštěvovat střední odborné učiliště v případě úspěšného přijímacího řízení), tradičně však na praktických školách a odborných učilištích.

**Praktické školy** (jednoleté až dvouleté) jsou určeny pro absolventy základní školy speciální, základní školy praktické, případně i základních škol, kteří nemohou pokračovat ve vzdělávání na odborném učilišti (ukončili školní docházku v nižším než devátém ročníku). Praktická škola s dvouletou přípravou byla původně určena jen dívkám (tzv. praktická rodinná škola), v současnosti je možno do ní přijímat i chlapce. Žáci si zde osvojují praktické dovednosti v oblasti ručních prací, přípravy pokrmů a běhu rodiny a dále si prohlubují vzdělání ve všeobecně vzdělávacích předmětech. Úspěšným absolventům základních škol speciálních je určena praktická škola s jednoletou přípravou. Tito žáci se připravují především na práci v chráněných pracovištích a na pomocné a úklidové práce v zařízeních sociálních či zdravotnických služeb, popř. v mateřských či speciálních školách. Odborné předměty obsahují opět rodinnou výchovu,

ruční práce a praktická cvičení, všeobecně vzdělávací předměty učebního plánu prohlubují dovednosti a vědomosti nabyté na pomocné škole (tj. trivium a výchovy).

Také školy druhého cyklu pro osoby s mentálním postižením nabízejí profesní přípravu žákům, u nichž se mentální deficit kombinuje s dalším postižením (normativním předpisem je RVP PRŠ – program pro obor vzdělávání praktická škola).

Obdobně jako se základní škola praktická (ZŠp) zásadně neliší strukturou a organizací od základní školy, neexistují zásadní rozdíly mezi **odborným učilištěm** (OU) a středním odborným učilištěm (SOU). Úspěšný absolvent ZŠp zde získává po absolvování dvou- či tříletého učebního oboru výuční list a je plně kvalifikovaný ve svém oboru. Nabídka odborných učilišť a praktických škol opět vychází ze systému speciálních škol z hlediska kombinace postižení, např. odborné učiliště či praktická škola pro sluchově postižené atd. (normativním předpisem je RVP SOV – programy pro střední odborné vzdělávání, především obory vzdělávání kategorie E – tj. pro odborná učiliště).

*Pro orientaci uvádíme některé z učebních oborů nabízených odbornými učilišti:*

*Kovářské práce, Kamenické práce, Zámečnické práce a údržba, Papírenské práce, Knihařské a kartonážnické práce, Farmářské práce, Práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních (provozní a pečovatelské práce), Kuchařské práce, Prodavačské práce, Zednické práce, Čalounické práce, Pekařské práce, Pečivářské a cukrovinářské práce, Řeznické a uzenářské práce, Malířské, lakýrnické a natěračské práce, Šití oděvů, Šití prádla, Obuvnické práce..., celkově kolem sedmi desítek učebních oborů.*

Zcela nepostradatelnou institucí je pro ředitele a učitele základní školy, žáky se zdravotním postižením i jejich rodiče rozhodnuté integrovat žáka s mentálním postižením **speciálněpedagogické centrum** (SPC). Centrum realizuje nejen depistáž a speciálněpedagogickou a psychologickou diagnostiku dětí s mentálním postižením, ranou péči, ambulantní a poradenskou činnost pro postižené děti a jejich rodiče, ale k jeho činnostem patří také poskytování konzultací a metodické pomoci učitelům a rodičům, kteří se rozhodnou pro integraci dětí s postižením do běžného typu školy. Dále pak sledování těchto dětí na základní škole a poskytování podpůrných služeb, stejně jako pomoc při vypracování individuálně vzdělávacích programů pro žáky. Učitelům a rodičům SPC také zapůjčuje speciální pomůcky, speciální učebnice a odbornou literaturu.

V těchto centrech pracuje zpravidla tým odborníků ve složení psychoped, psycholog, sociální pracovníce (popř. logoped, terapeut, pediatr a rehabilitační pracovník).

*Diagnostikování mentálního postižení a navrhování vřazení dětí do speciálních škol a tříd se zabývají již tradičně pedagogicko-psychologické poradny (PPP), další z diagnostických a poradenských pracovišť řízených resortem školství, ve kterých úzce kooperují poradenští psychologové se speciálními pedagogy. K nejdůležitějším úkolům těchto institucí patří nejen diagnostika, ale také poradenská činnost zaměřená především na děti ve věku od tří do patnácti let, které mají potíže ve škole (hlavně specifické poruchy učení a chování).*

---

# 7 Základy didaktiky osob s mentálním postižením

MILAN VALENTA

Didaktika osob s mentálním postižením zkoumá vzdělání a vyučování osob převážně na úrovni lehkého až středně těžkého mentálního postižení a žáků v hraničním pásmu mentálního postižení, ovšem s tím, že se takto vymezená edukace částečně vztahuje také na jedince s těžkým mentálním postižením. Jejím předmětem je společenský jev – vyučovací proces jedinců s mentálním postižením, na konci kterého stojí jedinec s určitou úrovní vzdělání.

Didaktika osob s mentálním postižením (MP) se snaží odpovědět na dvě základní otázky, které jsou alfou a omegou činnosti každého pedagoga – čemu učit a jak učit.

Okruhem problémů kolem první otázky – čemu učit – se zabývá část didaktiky osob s MP, kterou nazýváme teorií vzdělání (též kurikula, blíže viz kompetence stanovené RVP LMP), s tím „jak učit“ se pak vyrovnává teorie vyučování. Do této nosné části didaktiky spadají především didaktické zásady, metody a formy edukace.

## 7.1 Didaktické zásady

„Naši didaktiky začátkem i koncem budiž hledati a nalézati způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více...“ říká Komenský ve své Velké didaktice, a v pedagogice tak vytyčuje prostor, jenž jeho následovníci označí pojmem didaktické zásady (principy) a zpřesní definicí: Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 268).

Tyto zásady vycházejí z obecné platformy vyučovacího procesu a jejich naplnění je „závazné“ pro učitele všech druhů a stupňů škol, tedy i pro speciální pedagogy.

V souvislosti s didaktikou žáků s mentálním postižením nehovoříme o speciálně didaktických zásadách, jež by se nějak výrazně odlišovaly od těch „standardních“, neboť speciálněpedagogické principy a přístupy jsou v nich integrovány, spíše tedy tvoří variace nežli samostatné kategorie, např. požadavek konkretizace výuky osob s mentálním postižením a princip multiplicity analyzátorů je obsažen v zásadě názornosti, požadavek hry, soutěživosti a relaxace v zásadě přiměřenosti, požadavek úspěšnosti v zásadě uvědomělosti a aktivity žáků atp.

Samostatně bychom mohli vyčlenit snad jenom požadavek integrované výuky (blíže viz výše v kapitole zaměřené na integraci) a princip individuálního přístupu umožněný normativně sníženým počtem žáků ve speciálních školách a systémem souběžného působení až tří pedagogů ve třídách těchto škol, včetně podpůrných služeb asistentů pedagoga. O speciálněpedagogických zásadách lze tedy hovořit jen u speciálních činností, třeba při logopedické nápravě dyslálie hovoříme o zásadě neopravování vadných hlásek a vyvození nových, o krátkodobém, ale soustavném cvičení atp.

### 7.1.1 Zásada názornosti

Zásada názornosti platí pro vyučování ve speciální škole dvojnásob, dítěti s mentálním postižením musíme věci a jevy předkládat prostřednictvím co možná největšího počtu analyzátorů (multiplicita vjemů), aby mohly vzniknout mnohačetné spoje mezi vnímanými jevy a později představami.

Musíme si uvědomit, že děti se s mnoha předměty sice již dříve obeznámily prostřednictvím spontánního poznávání, neumí si je však zařadit (vzhledem k malé schopnosti generalizovat) do vztahů a souvislostí

vyučovacího procesu – proto je přílišná verbalizace (tj. důraz na monologické metody) výuky na základní škole praktické či základní škole speciální velkým nedostatkem.

Ve zvýšené míře je nutné zásadu prosazovat při seznámení s abstrakty, platí pravidlo přímé úměry – čím více se v učivu vyskytuje zobecněných prvků, tím musí být výuka názornější. Příkladem může být nácvik počátečního čtení, kdy je hláska dětem předkládána současně ve všech svých podobách: grafém – foném – artikulém.

Zásada názornosti se naplňuje pomocí vyučovacích prostředků v užším slova smyslu (na školách je množství nejrůznějších didaktických pomůcek), své uplatnění zde má pedagogická tvořivost.

Se zásadou souvisí i požadavek maximální konkretizace učiva a praktického zaměření výuky. Protože základní škola praktická připravuje žáky především na zvládnutí programů odborných učilišť, kde převažuje prakticky zaměřená činnost, není žádoucí je příliš zatěžovat schémata či obecnými metodami procesu poznávání.

## 7.1.2 Zásada přiměřenosti

Zásadou přiměřenosti rozumíme výběr takového obsahu učiva, didaktických metod, organizačních forem i struktury hodiny, které odpovídají věku a stupni postižení žáků.

Aby vyučovací proces mohl žáka rozvíjet, je nutné zpřístupnit mentální úrovni žáka všechny jeho složky. Pokud jediná přesahuje schopnosti a nerespektuje specifika osobnosti žáka, vychází celý vzdělávací proces naprázdno. Žáci speciálních škol netvoří stejnorodou skupinu, která by byla schopna jednotně respektovat nároky vzdělávacích programů. Při současném trendu, kdy na speciální školy odcházejí děti s hlubším mentálním postižením, se zde nacházejí i žáci v nižších pásmech lehkého mentálního postižení. Učitel musí na základě speciálněpedagogické diagnostiky určit pro každého žáka rámcově obsah vzdělávání. Souvisí to s tzv. individuálním přístupem k žákům s postižením, pro který jsou ve speciálních školách připraveny podmínky v podobě sníženého počtu žáků ve třídě, čímž je umožněno učiteli věnovat výkonově slabším jedincům více času i aplikovat variovanější paletu metod a činností.

Při výběru metod se obecně vychází z hry a soutěživosti dětí, v hodinách se aplikuje více metod, činnosti se obměňují a využívají se převážně motivující postupy; požadavek obměny se vztahuje i na formy práce (je vhodné prostřídat frontální, skupinové, individuální i individualizované vyučování).

Také strukturování vyučovací jednotky musí učitel podřídit specifikům osobnosti žáků (problém ochranného útlumu, percepčně motorické zvláštnosti dětí s projevy ADHD, ADD syndromu či specifických poruch učení, zvýšená unavitelnost dětí s epilepsií, emocionální poruchy, další vývojové poruchy).

Při výuce je třeba využívat rehabilitačních a relaxačních prvků, proto má v hodině své místo písnička, tělovýchovná chvilka a využití relaxačních technik nenáročných na čas, avšak vedoucích k tělesnému i duševnímu uvolnění a také k aktivování záměrné pozornosti žáků.

Protože v praxi není aplikace relaxačních technik příliš zavedená, následuje nabídka některých rychlých relaxačních technik s tím, že další je možno doplnit z literatury.

Blesková relaxace a mikroAtom (autogenní trénink) je postavena na představě přeměnit v co nejkratším čase svoje tělo v beztvárovou hmotu, a to v lehu či sedu (žáci se na povel „zhrouť“ na židli „jako když loutce přestříhneš nitě“ – nohy natažené, paže podél těla, neznatelné dýchání, oči zavřené, na podněty reagovat jako „hmota“).

Profylaktický oddych – žáci si uvolní oděv, pohodlně se usadí, zavřou oči a soustředí se na dýchání. Při vdechu napnou tělo, výdechem je uvolní. Opakovat po 3 minutách.

Stupňovitá relaxace využívá principu napnutí – povolení – uvolnění svalových skupin. Žáci předpaží a „zatnou“ svaly, pak povolí svalové napětí, ale paže zůstávají předpažené, nakonec bezvládně připaží. Cvik se několikrát opakuje; alternace s dolními končetinami.

Kinestetická relaxace – zvedneme (popř. spolužák) žákovi bezvládnou ruku a pak ji opět bezvládnou pustíme a necháme volně komíhat. Pak totéž každý provádí se svojí rukou a s činností synchronizuje dech – při svalové kontrakci vdechnout, při uvolnění vydechnout.

Hennerova dýchací gymnastika – žáci se položí na záda s rukama u těla. S nádechem paže a ruce tlačí k zemi, prsty se napínají a roztahují, s výdechem opak. Činnost postupně přechází i na ostatní svalové skupiny v těle.

Leviho spánkové dýchání – děti zavřou oči a při dýchání prodlužují výdech za použití eidetických představ: vznášíme se na vlně – vdech a výdech. Lze kombinovat s tichou řečí učitele, popř. relaxační hudbou.

Technika nepřetržitého pozorování – žák po krátkou dobu upřeně pozoruje předmět a soustředí se na jeho detaily. Pak přenesení pozornost na jiný objekt – pozorování rytmicky prostřídává. Dále synchronizuje pozorování s dechovými rytmy – při vdechu předmět pozorovat, při výdechu zavřít oči (asi desetkrát).

Nakonec činnosti obrátit. Následuje pozorování „v duchu“ – žák po krátkou dobu pozoruje předmět a pak se snaží při zavřených očích si vybavit představu předmětu se všemi detaily.

Až se děti v pozorování zacvičí, je možné předkládat i složité obrázky. Při vybavování představ požadovat i jejich verbalizaci.

Technika vnitřního videoskopu – žák po krátký interval pozoruje dva předměty (pohár, krabička), při zavřených očích se potom snaží obě představy spojit (krabičku vložit do poháru).

K uvedeným technikám lze dodat, že poslouží nejen k relaxaci ve vyučování, ale též zlepšují koncentraci žáků, jejich zrakově prostorovou představivost a vizuální paměť (Šperka, 1989).

### 7.1.3 Zásada soustavnosti

Zásada soustavnosti vede učitele k takovému způsobu vyučování a řízení práce žáků, který dovoluje osvojit si vědomosti, dovednosti a návyky v ucelené soustavě. Žáci musí být schopni nové požadavky vřadit v systém, neboť jevy a předměty spolu souvisejí, nejsou jen „samy o sobě“, jedině systém umožňuje sledovat probírané učivo z více úhlů a nacházet vazby na již interiorizované vědomosti, dovednosti a návyky.

Bez respektování zásady soustavnosti by vznikala didaktický zmatek a úroveň vzdělání individua by měla nahodilý charakter (zásadu soustavnosti obcházel některé pragmatické směry – viz kapitola o gnozeologických kořenech vyučovacího procesu).

Práce žáků s mentálním postižením se musí vyznačovat systematičností, návyk soustavnosti je ovšem u nich třeba dlouhou dobu cvičit, neboť svojí povahou (hlavně malou řídicí úlohou rozumu) tíhnou k živelnému a nesystematickému poznávání.

Přehnaná snaha o systematičnost může ovšem zavádět až ke schematismu a formalismu; speciální pedagog by měl umět najít vyváženou cestu mezi konkrétními jevy a jejich systémem tak, aby žáky zbytečně nezatěžoval zobecněnými postupy, ale přitom byl schopen dodržet zásadu soustavnosti.

### 7.1.4 Zásada trvalosti

Požadavek trvalosti částečně koresponduje s předchozí zásadou, neboť jenom poznatky, které tvoří ucelenou strukturu, je možno uchovat po delší dobu.

Zásada trvalosti souvisí s kategorií základního učiva, tedy s okruhem těch poznatků, se kterými se žák v životě opakovaně střetává a v nichž by se měl umět orientovat.

Na speciální škole se zásada trvalosti vztahuje převážně na dovednosti a návyky, které je nutno neustále procvičovat, vracet se k nim ne formou mechanického opakování a drilu, ale s četnou variabilitou vztahů a s ukázkou praktického využívání v obměněných podmínkách a situacích.

### 7.1.5 Zásada uvědomělosti a aktivity žáků

Povinností učitele je vést žáky k uvědomělému osvojování nových poznatků, protože jedině tak jsou schopni uplatnit je v praxi. Proces uvědomělého osvojování učiva má svůj počátek v navození motivace, kterou označujeme úvodní motivací na rozdíl od průběžné, jež má své místo v průběhu procesu a nese většinou podobu aktualizace učiva.

Žák musí být předem seznámen s úkoly, cíli vyučování a především s využitelností učiva, jinak rychle ztrácí zájem o problematiku.

V každé vyučovací jednotce expozičního typu by se měl učitel průběžně formou orientačních otázek přesvědčovat, zda třída porozuměla výkladu.

Aktivitu žáků s mentálním postižením lze navodit jejich osobní zainteresovaností na řádném osvojení si vědomostí a dovedností formou soutěže. Zatímco individuální podoba soutěže (každý žák „bojuje“ sám za sebe) má spíše prestižní charakter, soutěž skupinová (žák je součástí vybrané skupiny) zvyšuje odpovědnost za případné selhání, vystavuje jedince sociálnímu tlaku skupiny a kromě aktivující a vzdělávací úlohy svojí dynamikou působí i ve smyslu socializace.

Tlak skupiny lze zintenzivnit rozsahem soutěžení. Skupiny mohou být postaveny začátkem školního roku a takto spolu „zápolit“ až do závěrečného týdne výuky, čímž soutěžení získává větší prostor pro členitost a rozmanitost a dosahuje větší dramatickosti. Hra musí být motivována a vítězná skupina na konci roku odměněna.

Autor textu má velmi dobré zkušenosti s celoročním soutěžením skupin v tzv. „boji o poklad“ (motivováno regionálními dějinami města), kdy skupiny v průběhu roku sbírají body z nejrůznějších disciplín zaměřených na úroveň vědomostí, dovedností, na pozornost, fyzickou rychlost a pohotovost, paměť, komunikační schopnost, obětavost... Body se zakreslují do políček (cesty) na nástěnné tabuli, která visí ve třídě (skupiny tak mohou okamžitě kontrolovat bodové skóre, což má značný aktivační efekt), a koncem roku skupiny vyběhají (podle bodové dotace) na orientační okruh, na kterém si znovu prověřují vědomosti, dovednosti a návyky získané během školního roku.

Skupina, která se první probouje k cíli, získává poklad – materiální odměnu koupenou z prostředků nadace školy.

Prostředkem zvýšení aktivity může být i samostatná práce žáků, literatura se zmiňuje také o tzv. problémovém vyučování a heuristických metodách vůbec (např. sokratovský dialog, viz další kapitola). Při využití prvního prostředku je třeba mít na vědomí zachování rovnováhy mezi povahou i rozsahem samostatné práce a mentálním věkem dítěte; druhého prostředku využíváme na základní škole praktické minimálně (předpoklad logického myšlení žáka), na základní škole speciální pak vůbec. Také neustálá kontrola pozornosti žáků formou orientačního zkoušení má aktivující hodnotu.

## 7.2 Didaktické metody

V pedagogické literatuře najdeme množství definic snažících se obecně postihnout a vymezit metodu, což je logické, přihlédneme-li k tomu, že metoda a nauka o ní tvoří jádro a východisko každé vědecké disciplíny (tj. její metodologie, způsobu, kterým se disciplína rozvíjí a obohacuje o nové poznatky).

Také pedagogické nauky kulminují kolem metodologických otázek snad jen s tím rozdílem, že (v porovnání s ostatními vědami) pedagogové v terénu spatřují v metodě převážně prostředek nutný ke zprostředkování poznání než prostředek vlastního poznání.

Pojem didaktická metoda je občas podrobován kritice, někteří autoři poukazují na fakt, že každý vyučovací proces doprovázejí racionální, estetické i etické prožitky, a je tedy (a musí být) i procesem výchovným v užším slova smyslu, a proto je přesnější uvádět pojem vyučovací (výuková) metoda než zúžený pojem vzdělávací (didaktická) metoda.

Přesto se autor textu domnívá, že pro snadnější orientaci je vhodnější užívat pojem didaktické metody, a tak je odlišit od metod specificky výchovných.

Účelem textu není vyčerpávat se tabulací definic, proto následují jen dva názory na vymezení metody; ten první, „klasikův“, nese poetické zabarvení, ale ve skutečnosti vychází z etymologie pojmu (řec. *methodos* – cesta), ve druhém se současný autor snaží o co nejuživější pojetí metody:

*Vyučovací metoda je cesta, po níž jde učitel se žákem, aby dosáhl vyučovacího cíle (Lindner, 1878).*

*Výuková metoda je koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných cílů (Maňák, 1990).*

Od metody musíme odlišovat vyučovací techniku, která má dílčí charakter (převážně se jedná o stereotypní úkony v rámci metody) a postrádá obecnost metody, či metodiku, kterou chápeme jako soubor metod a postupů ve výuce předmětu (např. metodika, též předmětová didaktika, zeměpisu) či specifických činností (např. metodika počátečního psaní na základní škole praktické). Úkoly, vlastnostmi, tříděním, klasifikací a vztahem vyučovacích metod k objektu a subjektu vyučování se zabývá obecná didaktika, proto se k této teoretické problematice nebudeme vracet. Zaměříme se na metody vhodné pro aplikaci ve vyučovacím procesu žáků s mentálním postižením s tím, že se k vybraným metodám vrátíme v rámci předmětových didaktik v další části učebního textu.

Lze předeslat, že výběr vhodné metody nezáleží jen na struktuře vyučovací jednotky a osobnostních zvláštnotech žáků s postižením, ale také na stupni a typu školy.

V elementárních ročnících speciální školy je nutno vycházet více ze hry, častěji měnit zaměstnání, práci prostrídávat vyprávěním, výtvarnou činností, dramatizací a tělovýchovnými či hudebně rytmickými chvilkami tak, aby si děti na soustavnou práci s metodou postupně a nenásilně zvykaly.

Následný systém metod využívá procesuální a funkční aspekty vyučovacího procesu (Mojžíšek, 1988).

## 7.2.1 Motivační metody

Metody stimulující práci žáků vycházejí z psychologických zákonitostí vyučovacího procesu, jak jsme je poznali v příslušné kapitole textu.

Nemotivované učení s sebou nese frustrační riziko, postrádá u žáků smysluplnost a závažnost.

Pro žáky s mentálním postižením hraje větší roli motivace zaměřená emotivně a názorně než racionálně.

### Úvodní motivační metody

Využíváme před expozicí nové látky, rozsah a doba jejich trvání je úměrná složitosti učiva (řádově několik minut). Někteří učitelé užívají i způsobu „protrahované“ motivace, kdy v závěru hodiny expozičního typu využijí zajímavých prvků učiva k navození zájmu o další látku probíranou až v následující hodině. Tento způsob je pro potřeby speciální školy nevhodný v případě, že by před novou expozicí nepředcházela v krátkém časovém intervalu motivace (která nese pečeť novosti, „stará“ motivace se u žáků s mentálním postižením mine účinkem).

Sdělení didaktického cíle jakožto motivace by se mělo na speciálních školách objevovat co nejméně.

Metoda motivačního vyprávění je nejčastější motivací, která většinou navazuje na předchozí poznatky žáků, a tím se snaží navodit jejich zájem. Úkolem metody je nejen vzbudit kladnou motivaci, ale také upoutat záměrnou pozornost, zklidnit a soustředit třídu. Pro vyprávění je nevhodnější použít krátký příběh s otevřeným koncem, který si děti vyvodí na základě nově získaných poznatků (forma malého problému).

Motivační rozhovor variuje předchozí motivaci s tím, že dialog a především otázky kladené učitelem mají navíc aktivující dopad na žáky. Rozhovor by měl být klidný, laskavý a neobsahovat hodnotící kvalitu.

Žáci s mentálním postižením s vděkem přijímají narativní motivaci, která dává prostor fantazii typu: „Představte si, že...“, „Co byste dělali, kdyby...“.

Demonstrace patří k nejpřiměřenějším motivačním metodám pro děti s mentálním postižením, neboť využívá přímý názor, a tím vzbuzuje zájem.



Při demonstraci (obraz, videozáznam, přírodnina, laboratorní pokus, pozorování v botanickém koutku...) vycházíme z efektu novosti, proto se nedoporučuje demonstrační pomůcky vystavovat ve třídě před začátkem hodiny.

Zvlášť silnou motivaci lze navodit „demonstračním šokem“ – podnětem, který přichází nečekaně či se vyznačuje velkou intenzitou (např. zvuk bzučáku při správném zapojení prvků elektrického okruhu v hodině fyziky či let nafouklého balonku při motivaci učiva o reaktivních motorech).

### Průběžně motivační metody

Nastupují v průběhu expozice ve chvílích, kdy úvodní motivace postupně slábne a vytrácí se.

Orientační otázky mohou krátkodobě oživit motivaci žáků během výkladu nového učiva, zrovna tak soutěžní moment (pokud jde o již zmíněnou dlouhodobější skupinovou formu) má průběžně motivační hodnotu, zvlášť když na něj byla třída předem upozorněna. V tomto ohledu je vhodné zařadit soutěž až do závěrečné části výkladu, neboť po ní odpadá u žáků vnitřní tenze a může nastoupit útlum (soutěž se ale nesmí stát motivačním pravidlem udržujícím pozornost žáků s postižením).

Aktualizace učiva obsahovými prvky, které mají blízký vztah k dětem, škole či regionu. Tento způsob průběžné motivace se nabízí zvláště v hodinách jazyka, dějepisu, zeměpisu a výchovy k občanství.

Následná demonstrace, grafické znázornění učitelem či výzva k demonstrování žákem přináší motivační efekt nejen demonstrujícímu žákovi, ale celé třídě.

Do průběžné motivace lze započítat i uvádění příkladů z praxe.

## 7.2.2 Expoziční metody

Expoziční metody podávají žákům učivo; podle způsobu podání je členíme na metody přímého přenosu poznatků a metody zprostředkovaného přenosu poznatků.

### 7.2.2.1 Metody přímého přenosu poznatků

Tyto metody vycházejí z předpokladu, že učitel žákům verbálně předává informace tak, jak je sám obsáhl a didaktizoval; jedná se tedy o klasické vyučovací metody, které někdy označujeme jako monologické.

Metod se běžně užívá ve speciálních školách, vždy si ale vyžadují kombinaci s doplňující metodou, neboť samy o sobě jsou z důvodu přílišného verbalismu pro populaci s mentálním postižením příliš zatěžující.

**Monologická metoda** může být i do jisté míry zavádějící (především u mladších žáků), protože její základní stavební prvky utvářejí pojmy, které nejsou u jedinců s mentálním postižením plně obsáhlé a jasně ohraničené (díky malé schopnosti generalizace se opoždí pojmotvorný proces).

Metoda je náročná na „rétoriku“ učitele, jenž musí umět podřídit modulační faktory řeči obsahu učiva a účelně zapojit nonverbální výrazové prostředky, aby třídu zaujal.

Z monologických metod na základní škole praktické využíváme vyprávění, popis a instruktáž.

**Metoda vyprávění** není pro děti nic nového a neobvyklého, neboť organicky navazuje na vyprávění, jež je nosnou výchovnou náplní předškolních zařízení, proto je metoda výhodná i pro elementární ročníky a měla by být „odrazovým můstkem“ pro aplikaci dalších metod.

Vyprávění zasahuje děti primárně svým emocionálním působením, má schopnost navazovat těsnou sociální interakci učitel – žák a působí i motivačně.

Pro potřeby speciální školy je výhodné v nižších ročnících (na prvním stupni) kombinovat metodu s demonstrací obrázků, ve vyšších ročnících (na druhém stupni) s promítáním videopořadů, elektronickou projekcí fotografií a dokumentů z CD, filmů z DVD..., oživovat příklady ze života.

**Popis** na rozdíl od vyprávění postrádá emoční efekt, maximální stupeň kontaktu a je více zaměřen k předmětu vlastního sdělení. Pro určitý prvek „odosobnění“ je vhodné ho začleňovat jako součást vyprávění (např. popis historických událostí, fyzikálního jevu...) nebo jako doplňující metodu demonstrace.

**Bez instruktáže (metody vysvětlování)** se neobejde většina výuky na základní škole praktické. V porovnání s uvedenými monologickými metodami je vysvětlování nejnáročnější na analyticko-syntetickou činnost a abstrakci, neboť je zaměřeno na průkaznost jevů a důkaz – vyžaduje proto zvýšenou aktivitu jak žáka, tak i učitele.

Metoda instruktáže převažuje u přírodovědně a technicky zaměřených disciplín, ale i ve společenskovedních předmětech je nutno podat důkaz (viz gramatika), nevystačí se jen s popisem a vyprávěním.

*Příklad z výuky zeměpisu: pro expozici učiva o zemském povrchu vystačíme s popisem (pohoří, řeky, města...), ale pro expozici učiva o pohybu Země a těles sluneční soustavy se vyžaduje vysvětlení (příčiny s důsledky – proč se střídá noc a den, roční období...).*

Také vysvětlování se na speciální škole neobejde bez demonstrací či ilustrací.

Alespoň z historického hlediska se sluší připomenout mezi monologickými metodami klasickou metodu středověké scholastiky – **memorování** (tj. dril, hromadný výcvik založený na mechanickém opakování učiva).

Této metodě se obecná didaktika vyhýbá, neboť povahou odporuje zásadě uvědomělosti a aktivity žáků, avšak v didaktice osob s mentálním postižením není její zavržení na místě.

Ohraničená schopnost generalizace uzavírá postiženým cestu k některým důkazům, a tím se pro ně části učiva stávají axiomatické, přesto je nutné z učiva dále vycházet a žák ho musí obsáhnout. A kde je „dogma“, tam je i místo pro memorování.

*Příklad z praxe: pro fixaci vyjmenovaných slov se metoda frontálního memorování velice dobře osvědčuje. Memorování je třeba doplnit motorickou aktivitou, aby došlo k vytvoření bohatších asociací (jde v podstatě o verbální učení) – děti pochodují po místnosti a opakují slova, opakování určitých slov je spojeno s určitým místem ve třídě, s určitým pohybem apod.*

### 7.2.2.2 Metody zprostředkovaného přenosu poznatků

Metody zprostředkující poznatky přes názor jsou pro žáky s mentálním postižením zvláště přijatelné, neboť primárně zatěžují oblast první signální soustavy, která nebývá tolik zasažena jako druhá signální soustava.

#### Metody demonstrační

Z procesuálního hlediska se jedná o metody obsahující strukturovanou aktivitu:

1. Vnímání – předmět či jev nelze jen mechanicky pozorovat, ale jeho vnímání by mělo být cílené, pomocí instrukcí učitele musí žák přesně vědět, na co se zaměřit – pozorování má tedy svou analyticko-syntetickou kvalitu. U žáka s mentálním postižením je nutno vytvořit „plán“ vnímání a zorganizovat jevy tak, aby žák mohl diferencovat (viz zvláštnosti osobnosti žáka – neschopnost vydělit figuru z pozadí). Postup vnímání – žáky nejdříve navedeme na celek, pak upozorníme na části, porovnáme jednotlivé prvky (co mají společné, čím se liší), abychom je nakonec znovu soustředili na celek, ale již se znalostí jeho struktury.
2. Zpracování vnímaného materiálu – vyšší syntéza, žák si z vnímaného fixuje to podstatné a obecně platné. V tom je největší úskalí demonstrací pro žáky s mentálním postižením, neboť se naráží na bariéru malé schopnosti abstrakce.

**Pozorování** je aktivita žáků, jež s demonstrací tvoří dvě stránky téhož procesu. Jestliže mluvíme o pozorování jako o didaktické metodě, pak máme na mysli řízené, záměrné a motivované pozorování (na rozdíl od pozorování spontánního, které ovšem může mít také svoji didaktickou hodnotu).

Každá speciální škola je více či méně vybavena didaktickými prostředky v užším slova smyslu, tj. i pomůckami, které tvoří předmět žakovských pozorování.

Hojně se využívají nástěnné obrazy, jejichž výhodou je, že po expozici nového učiva zůstávají ve třídě a žáci se k nim mohou kdykoliv (i mimoděk) navracet, a tím fixovat poznatky.

Velmi oblíbené jsou demonstrační hodiny s audiovizuálními prostředky, které mají hodnotu nejen vzdělávací, ale i relaxační. Zde je nutno připomenout, že projekci musí předcházet výklad a použití je účelné jen ve zmotivované a ukázněné třídě, v níž každý žák zná cíl svého pozorování (naslouchání).

Zcela běžné je používání dvojrozměrných (obrázek, fotografie, tabulka...) a trojrozměrných (model, přírodnina...) pomůcek, a to buď didakticky upravených (např. řezem) či originálů (elektrospotřebiče...). Tyto pomůcky mají výhodu v tom, že dítě při styku s nimi může zapojit také hmat, popř. čich. Opět připomínáme pravidlo globálního vnímání, tj. zapojení co možná největšího počtu analyzátorů, aby se mohly vytvořit mnohačetné spoje.

Převážně v pracovním vyučování a při hodinách tělesné výchovy využíváme metody **pohybové demonstrace** s následným nácvikem dovedností, přičemž můžeme děti aktivovat bohatou škálou úkolů. Příklad komparativní demonstrace – vybraní žáci předvedou kotoul a ostatní srovnávají a hodnotí; na závěr pracovního vyučování řadí žáci společně finální výrobky vedle sebe od nejdokonalejšího až po ten nejméně zdařilý.

**Metoda dlouhodobého pozorování** je vhodná např. pro hodiny vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. U žáků s mentálním postižením je osvědčené pozorování změn v přírodě v ročním cyklu (kalendáře přírody).

Protože je tato metoda značně náročná na paměť, je vhodné vést o pozorování záznamy. Obohacení metody mohou nabídnout školy vybavené akvárii či terárii.

Zvláštní formou demonstrační metody je **exkurze**. Poznatky takto získané mají trvalejší charakter, dětem s mentálním postižením jsou blízké pro svoji konkrétnost i praktičnost, mají značný emocionální dopad.

Kromě speciálních didaktických úkolů by měla každá exkurze formovat představy o životní realitě, u žáků s postižením posilovat kladný vztah ke společnosti a přírodě, popř. probouzet pocit patriotismu, podílet se na jejich profesionální orientaci, zlepšovat diferenciaci mezi jednotlivými pojmy pozorovaných reálií, zlepšovat prostorovou orientaci, upevňovat návyky společenského chování a plnit rekreační a rehabilitační úlohu.

Snad nejvýraznějším kladem exkurze jako metody je skutečnost, že dětem předkládá jevy, předměty a vztahy v reálu.

Aby se výše uvedené úkoly mohly naplnit, předpokládá to značnou přípravu učitele (stanovit cíl, předem se obeznámit s objektem, vypracovat plán akce). Ještě ve třídě by se žáci měli seznámit se stanovenými úkoly i cílem, měli by být poučeni o kázni a bezpečnosti. V místě exkurze je třeba děti motivovat krátkým rozhovorem a zopakovat skupinové či lépe individuální úkoly pozorování a na závěr provést zevšeobecnění poznatků a vyhodnocení práce žáků.

### Metody pracovní

Ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením mají pracovní metody výsostné postavení, což logicky vyplývá z faktu, že se základní škola praktická výrazně orientuje na rozvoj pracovních dovedností žáků. Výrazem toho je i značná hodinová dotace pracovního vyučování (nově vzdělávací oblasti a oboru Člověk a svět práce), v případě základní školy speciální je to ještě výraznější.

Pracovní metody jsou schopné mimo didaktických cílů plnit také výchovné poslání – práce jako výchovný a převýchovný prostředek provází lidstvo od počátku civilizace.

Práce je také cenným zdrojem poznání. Vědomosti a dovednosti získané vlastní prací jsou pro svoji heuristickou hodnotu trvalejší povahy, snadněji se fixují a jejich vybavování je usnadněno emoční vazbou, práce je nejobecnější metodou nácviku dovedností a návyků. Rozvíjí a diferencuje smyslové vnímání, aktivuje myšlenkové pochody a urychluje i zkvalitňuje pojmotvorný proces.

Svojí podstatou prorůstá všechny základní speciálněpedagogické metody – reedukuje (zkvalitňuje postižené funkce), kompenzuje (rozvíjí osobnost žáka s postižením převážně v mimointelektových oblastech) a rehabilituje (sociální dimenzí pracovní činnosti).

Práce je schopna plnit terapeutické, psychologické a socializační úkoly, je také diagnostickou metodou pro speciální pedagogy. Na žáka může mít relaxační vliv, neboť vyrovnává verbalizační převahu ostatních

metod, může aktivovat zájem žáků o specifickou oblast lidské činnosti, a tím je profesně orientovat, budovat kladnou životní motivaci. Práce v neposlední řadě formuje postoje i charakter člověka.

Ve speciálních školách se setkáváme se značnou variační šíří metody. Její manipulační (montážní a demontážní) podobu najdeme na prvním stupni v podobě práce s nejrůznějšími skládačkami, stavebnicemi a konstrukcemi.

Na druhém stupni využíváme **manipulační metodu** běžně v hodinách geometrie, při výuce přírodopisu (příprava roubu...) či fyziky (sestavení jednoduchých strojů ze stavebnic...).

**Laboratorní práce** jsou na speciální škole využívány v menší míře, než je tomu na školách jiného typu, v hodinách přírodopisu, chemie a fyziky se aplikuje převážně ilustrační typ laboratorní práce. Samostatnou práci žáků lze doporučit jen při opakování a prokazování těch nejelementárnějších jevů a při maximálním dodržení bezpečnostních pravidel.

Značný rehabilitační efekt přináší veřejně prospěšná práce žáků s mentálním postižením, do které započítáváme práci zaměřenou na chod a údržbu školy (jednoduché zednické a podavačské práce, úklid...) nebo uskutečňovanou mimo školní budovu, jež je z hlediska socializace nejprůkaznější (např. instalování vlastních prací na výstavě a následná pořadatelská činnost atd.).

### Dramatické metody

Metody dramatické těží z dětské hry – v nižších ročnících se inspirojí převážně loutkou (technika vedení maňáška je nejméně náročná), ve vyšších ročnících nesou nejčastěji podobu dramatizace textů, dramatizace učiva, hry v roli apod.

Podle toho, jak aktér hry vstupuje do role, rozlišujeme tři hierarchicky uspořádané úrovně:

- Simulace – hráč hraje sebe v simulované (modelové, didaktizované) situaci (např. žák základní školy speciální v roli sebe a v situaci nakupování v obchodě).
- Alterace – hráč vstupuje do role, s níž nemá žádnou zkušenost, a ocitá se v didaktizované situaci (např. žák základní školy praktické jako prodavač v obchodě, který spatří, jak jeden ze zákazníků krade zboží).
- Charakterizace – hráč vstupuje i do psychologicky odlišné role, tedy vstupuje do postavy v divadelním slova smyslu (už to není on, neboť myslí a prožívá na úrovni své postavy) (Valenta, 2001).

Z toho, co bylo řečeno, vyplývá, že žákům základní školy speciální je dostupná maximálně simulace, někteří žáci základní školy praktické dospějí do úrovně alterace. Charakterizace je osobám s mentálním postižením většinou nedostupná.

Hra s sebou přináší efekt projekce do palety sociálních rolí a situací, umožňuje dětem principem „jako“ proniknout do vztahů ukrytých pod povrchem věcí a jevů, vcítit se do charakteristik postav a především zvládat a řešit nejrůznější životní situace.

### Metody heuristické

Protože jsou heuristické („Heuréka!“ = „Objevil jsem!“) metody postaveny na iniciativě žáků, především na aplikaci analogických, induktivních a deduktivních postupů, jejich využití ve vzdělávacím procesu osob s mentálním postižením je limitováno stupněm mentálního postižení a prakticky téměř znemožněno.

Přesto je vhodné pokusit se alespoň o malé problémové metody, neboť princip „heuréka“ z hlediska pochopení, interiorizování a fixování poznatků prokazuje nejvyšší didaktickou kvalitu.

**Sokratovská metoda** je formou didaktického rozhovoru, kterým se učitel snaží pomocí cílených otázek přimět žáka k objevu. Přínos metody – kromě vlastní heuréky – spočívá v tom, že vyvíjí tlak na samostatné myšlení žáka. Pro užití sokratovského dialogu je nutné vycházet ze zkušenosti žáků a z názoru. Protože metoda je značně náročná na intelektovou činnost žáka s mentálním postižením, velmi brzy unavuje (učitel musí brát v úvahu ochranný útlum), a tak je vhodné prošťídat ji relaxační technikou a následným výkladem (neužívat ji monolitně).

*Příklad sokratovského dialogu v hodině dějepisu v 7. ročníku:*

*Téma: Zámořské objevy*

*Pomůcky: nástěnná mapa, glóbus*

*Interdisciplinární vazby:*

– v zeměpise předcházelo učivo o tvaru a pohybech Země

– při literární výchově žáci četli o Kolumbovi

*Učitel: (Předcházel výklad o tureckém výboji do Malé Asie, který odřízl obchodní cesty do Indie) Jak by ses snažil, jako evropský panovník, obnovit výhodný obchod s Indií?*

*Žák: Probil bych si cestu vojskem.*

*Učitel: O to se panovníci pokusili, ale byli odraženi. Podívej se na mapu (ukazuje Evropu, Indii a místa obsazená Turky).*

*Žák: Zkusil bych to obejít...*

*Učitel: Ale jak, zde všude byli Turci.*

*Žák: ?*

*Učitel: Prohlédni si glóbus, zde je Evropa a tady Indie, cesta na východ je obsazená. Ale lidé v té době už ví, že Země je kulatá (demonstruje).*

*Žák: Poplujeme kolem dokola!*

*Učitel: Správně – jediná cesta je na západ, připlovat do Indie z druhé strany. O to se pokusil Kryštof Kolumbus. Vyplul odtud (ukáže Pyrenejský poloostrov) a plul rovnou na západ. Ukaž mi prstem jeho cestu po moři, až kam se asi dostal?*

*Žák: Tady narazil na zemi.*

*Učitel: Přečti, jak se pevnina jmenuje.*

*Žák: Amerika.*

**Projekt** je samostatným „podnikem“ žáka, který prověřuje nejen úroveň jeho myšlenkových operací (hlavně stav logického myšlení), ale také organizační schopnosti.

Projekt jako vysoce tvořivý, technický, přírodovědný či společenskovedný čin leží mimo možnosti jedinců s mentálním postižením.

Projekt jako „umělecký čin“ však nemusí být na speciální škole při použití speciální metodiky jen pouhou utopií. K pojetí výtvarného projektu žáků s mentálním postižením se vrátíme ve speciálních předmětových didaktikách.

### **Samostatná práce**

Samostatná práce z hlediska obecné didaktiky představuje cestu k autodidakci (motivaci a schopnosti dalšího sebevzdělávání), která je z pozice jedince s mentálním postižením bezprecedentní.

Na samostatnou práci ve speciální škole se musíme dívat jako na doplňující metodu v hodinách ex-  
pozičního typu či jako prostředek fixování vědomostí, dovedností i návyků, jenž má svoje opodstatnění ve vyšším ročníku školy.

Speciální pedagog vede děti ke schopnosti samostatně pracovat po malých krůčcích s okamžitou zpětnou vazbou – např.: kolektiv čte v učebnici společně zmotivované učivo po odstavcích, žáci se pak svými slovy snaží vyložit to podstatné z jednotlivých odstavců, kontroluje je celá třída. Nakonec zvládnutí úkolu hodnotí učitel a upravený text zapíše na tabuli.

Až se kolektiv naučí abstrahovat z textu základní prvky, přistoupí se k větším částem a celkům, které se děti snaží obsáhnout nejdříve verbálně a pak písemně.

Učitel kontroluje a koriguje všechny kroky žáků, princip efektivní aferentace zajišťuje, aby se nefixovaly scestné postupy samostatné práce.

## 7.2.3 Metody fixační

Fixačním metodám, které jsou zaměřené na opakování a procvičování učiva, je na základní škole praktické a základní škole speciální věnováno mnohem více prostoru, než je tomu na ostatních školách, což vyplývá ze specifik paměti a procesu zapamatování si osob s mentálním postižením.

Z pedagogické psychologie víme, že opakování učiva neslouží jen k jeho pouhému podržení v paměti, ale má diskriminační a zobecňující charakter. Nejenže prohlubuje a upevňuje asociace, ale vytváří i nové synoptické spoje.

Fixační metody členíme podle předmětu na metody určené k opakování vědomostí a na metody procvičování dovedností.

### 7.2.3.1 Metody opakování vědomostí

Z časového pohledu je účelné opakovat učivo:

- formou orientačních otázek již během jeho expozice,
- po exponování (na konci hodiny a v hodinách následných),
- po završení tematických celků (např. shrnutí učiva o savcích) v samostatných hodinách fixačního typu,
- na závěr časového období (opakování čtvrtletní, pololetní, závěrečné),
- formou rekapitulace při zahájení nového školního roku v hodinových blocích fixačního typu vymezených tematickým plánem.

Nejběžnější metodou opakování vědomostí je metoda otázek a odpovědí. Pokud jsou otázky zadávány ústně před třídou, je třeba vytvořit napětí aktivující všechny žáky. Toto napětí odpadá, když učitel nejdříve vyvolá jménem žáka a teprve pak položí otázku. Velmi oblíbená je forma „tahání z klobouku“ – žáci před kolektivem odpovídají na přidělenou otázku, forma má relaxační charakter, ale nevýhodu v tom, že se jedinci příliš upínají k svojí otázce a ostatním nevěnují tolik pozornosti.

Pravidelně se na speciální škole opakuje pomocí **samostatné práce s textem**. Většina předmětů kromě učebnic disponuje také pracovními sešity, v nichž je přístupnou formou otázek, rébusů, tajenek podáno opakování ke každé kapitole a tématu. Pracovní sešity je vhodné využívat zejména pro opakování bezprostředně po expozici, neboť žáci mají problém v živé paměti a snadno se orientují v učebnici a v zápise na tabuli.

**Souvislý verbální projev** je zaměřený nejen na opakování (a prověřování) učebního celku, ale má i hodnotu „veřejného vystoupení“; žák se při něm učí technice verbální i nonverbální komunikace. Tradičně se opakuje v lavici a před třídou, učitel přitom vychází z individuální znalosti žáků. Někteří jedinci (přestože učivo obsáhli) se u tabule „zablokují“, proto je vhodné nechat je hovořit v „bezpečí“ lavice, a to i vsedě.

Při ústním opakování žáka zpravidla dochází k demobilizaci pozornosti ostatních, aktivitu lze navodit variací metody – každý ze žáků si přichystá otázku z učebního celku, kterou položí spolužákovi u tabule. Tento způsob kolektivního zkoušení (malá projekce do role učitele) se setkává až s překvapivě silnou motivační odezvou ve třídě.

K opakování a k prověřování vědomostí může být zaměřena také **demontrace** (např. opět s projekcí do role učitele – žák promítá diapozitivy s instrukcemi), exkurze, dramatizace, písemná práce, kresba...

K opakování učiva slouží také **domácí úkoly**. Z hlediska psychohygieny žáků je třeba při jejich zadávání zachovávat určitá pravidla. Především dodržovat harmonogram domácích úkolů dohodnutý s ostatními pedagogy působícími v ročníku, aby nedocházelo k jednostrannému přetěžování žáků, a stanovit „rekreační den“ (nejčastěji to bývá středa), kdy se úkoly nezadávají.

Zadané úkoly je nutno kontrolovat v krátkém časovém intervalu a na jejich plnění se snažit zainteresovat i rodiče (minimálně formou podpisu pod cvičení).

### 7.2.3.2 Metody nácviku dovedností

Dovednosti jsou zaměřené na realizování nejrůznější činnosti, nejen manuální a tělovýchovné, ale také intelektové. Metody zaměřené na rozvoj dovedností obecně nazýváme cvičením, nácvikem (tréninkem). Při nácviku dovedností je z procesuálního hlediska třeba věnovat největší pozornost prvním fázím tréninku, neboť případná chyba se snadno fixuje, ale velice těžko odbourává. Podstatný je požadavek aktivity žáka při cvičení, nejedná se o mechanickou, ale uvědoměle zaměřenou činnost organismu.

Zvládnutí dovedností je závislé na počtu opakování; jedinec s mentálním postižením vyžaduje k plnému zvládnutí výkonu až několikanásobek (v závislosti na stupni postižení, někdy až stonásobek) opakování proti normě.

Vzhledem k tomu, že je trénink nové dovednosti značně náročný na excitaci (s následnou iradiací nezatížených mozkových center), musíme žáka směřovat jen k jedinému úkolu a jinými ho nezatěžovat, složitější činnost se jeví účelné rozčlenit na dílčí úkoly cvičené zvlášť. Dalším pravidlem správného nácviku je přiměřenost rychlosti – nácvik provádíme nejdříve pomalu, a teprve až dojde k primárnímu zvládnutí úkonů, zrychlujeme.

Trénink dovedností fázujeme:

- žáka verbálně i demonstrací informujeme o úkolu,
- v prvotním nácviku pozorně sledujeme, zda se žák vyvaroval chyb,
- následuje dlouhodobý nácvik doplňovaný a korigovaný instruktáží,
- dochází k automatizaci výkonu,
- přechod na adaptibilitu výkonu pro praktické využívání.

**Intelektový trénink** je zaměřen na rozvoj kognitivních funkcí a uskutečňuje se ve všech předmětech a činnostech na speciální škole (části učiva, předměty, výchovy jsou zaměřené na rozvoj konkrétních kognitivních procesů, např. smyslové vnímání se zkvalitňuje ve smyslové výchově, ale také v hodinách pracovního vyučování, tělesné výchovy a sportu, v hudební a výtvarné výchově..., myšlení v hodinách matematiky, mateřského jazyka, ale také v dějepise, zeměpise, fyzice, záměrná pozornost prostřednictvím výchov atd.).

Můžeme tedy prohlásit, že při intelektovém tréninku aplikujeme většinu didaktických metod a prostředků, zrovna tak obsah vzdělání.

**Motorický nácvik** spadá převážně do hodin výchov. Prostší formou nácviku je nápodoba, která vychází z přirozenosti osob s mentálním postižením, a je jim proto velmi blízká.

Nápodoba je vhodná i pro těžší stupeň mentálního postižení, stejně tak i dril (mechanické opakování bez uvědomělé aktivity subjektu).

## 7.2.4 Klasifikační metody

Klasifikace je formálním vyjádřením hodnocení žáka, jeho prospěchu i chování. Kromě aspektů pedagogických a psychologických nese i dimenzi sociální (vysvědčení je faktorem při výběru žáka do odborného učiliště), proto je nutno přistupovat ke klasifikování žáka uvážlivě a na základě jeho dokonalé znalosti.

Klasifikačním metodám není na speciální škole přikládán takový význam jako na majoritních školách, každé větší ohodnocení musí vycházet z komplexního a dlouhodobého pozorování dítěte. Zvláště v nižších ročnících mají prostor nekvantitativní způsoby hodnocení, které působí emocionálně a zkvalitňují komunikativní interakci s žáky: úsměv, pohlázení, zašeptání pochvaly, veřejná pochvala, odměna, ale také zamračení či jiný nonverbální způsob vyjádření nesouhlasu, trest, přičemž učitel musí dbát na to, aby pozitivní formy hodnocení převažovaly.

## 7.3 Vyučovací formy

Vyučovací forma (organizační forma výuky) je chápána jako vnější stránka vyučovací metody a také jako komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 140).

Základní vyučovací formu na speciální škole utváří vyučovací hodina, přičemž část výchovně-vzdělávacích cílů lze realizovat i v méně „konvenčních“ organizačních formách, jakými jsou exkurze, vycházka, výlet, výrobní praxe či vyučovací blok, popř. časový učební blok některých alternativně pojatých vzdělávacích systémů (např. waldorfská škola).

Od pojmu vyučovací hodiny je třeba odlišit širěji pojatou vyučovací jednotku, která nemusí dodržovat stanovený limit 45 minut – například výuka tělesné výchovy či pracovního vyučování se tradičně spojuje ve větší časové celky.

Vyučovací hodinu lze uskutečnit nejen ve třídě, ale také mimo třídu a rámeček školy (školní hřiště, pozemek, přírodní útvar, historické místo, farma, dílna...).

Podle charakteru výchovně-vzdělávacích cílů hovoříme o typu vyučovací hodiny:

- hodina výkladu nového učiva,
- hodina opakování a fixování učiva,
- hodina hodnocení žáků,
- kombinovaná hodina.

Nejfrekventovanějším typem je smíšená (kombinovaná) hodina, jež syntetizuje jak prvky expoziční, tak i fixační a hodnotící.

Každá kombinovaná hodina má víceméně ustálenou strukturu, prověřenou a korigovanou psychopedickou praxí:

V úvodu hodiny se učitel pozdraví s dětmi a současně soustředí a ztiší třídu, vyřeší organizační problémy spojené s výukou (zápis do třídní knihy, prezence...), sdělí cíle a úkoly, které stojí před žáky – vše v časovém limitu do 5 minut.

Následuje opakovací část spojená s kontrolou domácích úkolů, hodnocením žákovské připravenosti a klasifikací. Opakování trvá do 15 minut a mělo by směřovat k novému učivu.

Jádro vyučovací hodiny tvoří expoziční nového učiva (včetně úvodní a průběžné motivace i závěrečného zobecnění poznatků), která by neměla přesáhnout interval 20 minut.

Nezbytnou substrukturou vyučovací hodiny je prvotní opakování a fixování nového učiva. Této části hodiny je třeba věnovat více pozornosti, než je zvykem na běžné škole. Během expoziční učiva pedagog formou orientačních otázek zjišťuje, jak žáci novou látku pochopili, a v opakovací části se zaměřuje hlavně na ty jedince, jejichž mentální věk je pod normou třídy. Z tohoto hlediska je efektivní metodou opakování samostatná práce žáků v pracovních listech, zatímco se učitel individuálně věnuje nejslabším v kolektivu. Opakování je třeba věnovat minimálně 15 minut, v jeho závěru lze zadávat domácí úkol.

Na konci hodiny učitel zhodnotí její průběh – aktivitu a chování žáků, naplnění cílů; součástí je rozloučení a pozdrav.

Z pohledu organizace žáků ve vyučovací jednotce hovoříme o těchto organizačních formách práce:

1. **Frontální (hromadná) práce**, při které všichni žáci pracují bezprostředně pod vedením pedagoga na stejném úkolu. Tato organizační forma minimálně zatěžuje učitele (hlavně z hlediska přípravy na vyučování). Jejím nedostatkem je snížená aktivita žáků a eliminování zásady individuálního přístupu, proto je žádoucí používat ji na speciální škole v kombinaci s dalšími formami, její využití na základní škole speciální je okrajové.
2. **Skupinová práce** – kolektiv třídy je rozdělený na skupiny, jež pracují na společném či zvlášť přiřazeném úkolu. Výhodou skupinové práce je vyšší motivace, nevýhodou zkušenost, že ve skupině aktivně pracují nejlepší jedinci a ostatní se „vezou“.



Svojí podstatou spadá do této organizační formy i vyučování v malotřídních školách, kde je nutné aplikovat a prostrídat metody přímého a nepřímého vyučování ve skupinách (ročnících) třídy, popř. sem patří i integrovaná výuka žáka se zdravotním postižením.

Na speciální škole se běžně dělí výuka do skupin v hodinách tělesné výchovy a pracovního vyučování (tj. vzdělávací oblasti i oboru Člověk a svět práce) podle počtu žáků a pohlaví. Při pracovním vyučování je (zvláště ve vyšších ročnících) účelné dále žáky diferencovat do skupin podle výkonnosti; výkonnějším – manuálně zručnějším – dětem zadávat složitější a časově náročnější úkoly, aby nedocházelo k prostojům, ve kterých se vytrácí motivace a zájem o práci.

3. **Individuální práce** – žáci pracují zcela samostatně na úkolu zadaném učitelem (společném či specifickém pro každého jedince). Velkou výhodou této formy je maximální aktivizace žáka, možnost na základě znalosti dítěte přidělit adekvátní úkol, nevýhodným se jeví značné přetížení učitele z hlediska přípravy, kontroly i vyhodnocení práce. Jedná se o základní organizační formu na základní škole speciální a přípravném stupni této školy. Individuální práce nachází svoje uplatnění na základní škole praktické hlavně v podobě dodatkových úkolů pro žáky s rychlejším pracovním tempem, pro žáky podprůměrné a pravidelněji v hodinách výtvarné výchovy a pracovního vyučování.
4. **Individualizovaná výuka** spojuje výhody individuální formy práce se skupinovou (hlavně efekt socializace) a poprvé byla systémově použita v daltonském plánu (viz text obecné části učebnice). Vzhledem k tomu, že forma je náročná na vnitřní motivaci žáka, volní schopnosti, na schopnost sebekontroly, organizaci práce a řešení problémů, je její využití ve speciálních školách psychopedického typu naprosto okrajové.
5. **Projektová výuka** je organizační formou projektové metody (viz předchozí kapitola), její uplatnění je možné pouze na základní škole praktické, a to ještě jen ve vybraných výchovách (pracovní, výtvarné).

---

## 8 Reeducace deficitních funkcí u žáků s mentálním postižením

MILAN VALENTA

Existuje celá řada reedukativních (reedukace – rozvoj postižené, deficitní funkce) či terapeuticko-reedukativních postupů a metodik, jejichž obsahová báze je v podstatě podobná. Většinou se liší jen přístupem a teoretickým kontextem – programy a koncepty, jako je např. Portage, Program instrumentálního obohacování prof. Feuersteina, Metoda dobrého startu, koncept bazální stimulace či Snoezelen, metody AAK (alternativní a augmentativní komunikace), Strassmeierova cvičení rané péče, metoda Veroniky Sherborne, ORT – orofaciální regulační terapie...

V případě osob s lehkým mentálním postižením je reedukace směřována do oblasti reedukace percepce, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (koordinace oko-ruka), fatických (řečových) funkcí a především kognitivních (poznávacích) funkcí (zde myšleno zprostředkované poznání), kam – kromě vlastních intelektových funkcí – patří také paměť a pozornost.

### 8.1 Vzdělávací aplikace WISC

Pro potřeby našeho textu se zaměříme na tzv. *vzdělávací aplikaci WISC*, která vychází z komplexní struktury inteligence a vytěžuje výsledky jednoho z nejpoužívanějších komplexních testů inteligence, jakým je WISC (Wechslerův test inteligence pro děti). Jedná se o test, se kterým mohou pracovat jenom proškolení psychologové, ale výsledky testu jsou výtečným východiskem pro následnou reedukaci žáka s mentálním postižením, protože diagnostikují, v jaké oblasti (ve struktuře inteligence) má tento žák (jaký) deficit. A na toto oslabení se pak orientuje následná speciálněpedagogická péče, kterou již realizují pedagogové.

#### Pro zájemce

*Wechslerovy testy (u nás PDW a novější WISC-III pro děti a WAIS-R a WAIS-III pro adolescenty a dospělé) jsou členěny na skupinu verbálních a nonverbálních (performačních) subtestů.*

#### Verbální subtesty:

- *Vědomosti (informace o světě).*
- *Porozumění na ústně podávané otázky (pochopení sociálních pravidel a pojmů).*
- *Počty („z hlavy“ řešené a ústně podané aritmetické úlohy).*
- *Podobnosti (mezi věcmi a pojmy verbálně předkládanými).*
- *Slovník (definování předložených pojmů).*
- *Opakování čísel (ve stejném pořadí a pozpátku).*

#### Performační subtesty:

- *Doplňování obrázků (tj. chybějících podstatných detailů u předmětů na obrázcích).*
- *Řazení série obrázků (do logické linky příběhu).*
- *Kostky (sestavování obrázků dle předlohy).*
- *Skládanky (z částí složit celek – obrázek běžné věci).*
- *Kódování – Symboly (k tvarům či číslům zaznamenávat předepsané symboly dle daného klíče).*
- *Bludiště (najít tužkou cestu ven z bludiště).*
- *Hledání symbolů (dítě hledá určené symboly v řádcích).*

Z testu „vypadnou“ tyto – pro pedagoga významné – hodnoty:

- IQ tzv. vážených skóru z jednotlivých subtestů, u kterých je průměr 10 bodů a standardní odchylka 3, prakticky to znamená, že výsledek pod hodnotu 7 bodů je již deficitní, čím nižší hodnota, tím hlubší deficit v dané oblasti, přičemž do pásma mentální retardace spadá výsledek pod 4 body váženého skóru,
- souborně pak IQ z verbálních subtestů (VIQ) a IQ performa(n)čních subtestů (PIQ) a celkové IQ klienta (CIQ). Zde je průměr 100 a standardní odchylka 15, prakticky to znamená, že klient pod hodnotu 85 je již v hraničním pásmu a klient pod 70 v pásmu mentální retardace. Opět platí pravidlo, čím méně bodů, tím větší deficit v dané oblasti (tj. v oblasti verbální, činnosti a v celkovém hodnocení klienta).

Wechslerův test má kromě diagnostické také diferenciálně diagnostickou hodnotu, především co se týká rozdílů (15, 20 bodů) mezi jeho verbální a nonverbální částí. Verbální škála je ovlivněna vzděláním a kulturně sociálním prostředím klienta, souvisí s řečovou úrovní klienta (je sycena především tzv. krystalickou inteligencí, která je hodně závislá na vlivu prostředí a výchově), zatímco výsledek performační části závisí do značné míry na zrakové percepci, vizuomotorické koordinaci a manuální zručnosti, schopnosti řešení praktických situací (je sycena především tzv. fluidní inteligencí, která je víceméně vrozená a nezávislá na prostředí a výchově).

## 8.2 Referenční rámec pro reedukační intervence vycházející ze vzdělávací aplikace WISC

(Nicholson, Alcorn, 2008)

### 8.2.1 Deficit v oblasti verbálních subtestů

#### 8.2.1.1 Vědomosti

Subtest zjišťuje úroveň klienta v oblasti **všeobecných znalostí** a také **dlouhodobé paměti** (která umožňuje uchovávání získaných informací). Klient má odpovědět na otázky typu *Jaká je funkce žaludku?*:

**Nízký skór** (tj. pod 7 bodů váženého skóru, pod 4 v případě pásma mentální retardace) signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku v oblasti hodnocení vědomostí dítěte:

- nedostatečný přístup k informacím (tj. nemotivující rodinné zázemí, zanedbaná školní a předškolní příprava...),
- poruchu paměti,
- omezené zájmy,
- příslušnost k minoritám jako jsou imigranti či jiné etnikum (Romové),
- mentální postižení.

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru *Vědomosti*:

- obecně snaha o budování širšího kulturního rozhledu dítěte, saturace informacemi,
- informativně zadávané domácí úkoly,
- snaha o větší spolupráci s rodinou s cílem iniciovat pravidelnou domácí přípravu,
- využívat obrazového a postupně i textového materiálu (vč. speciálních učebnic a metodik pro základní školu praktickou, popř. základní školu speciální) – vytěžovat pohádky, bajky, obrázkové knížky...,
- zapsání dítěte do zájmových kroužků především kulturně orientovaných,
- cvičení střednědobé a dlouhodobé paměti (dítě opakuje, co se v hodině naučilo, podává zprávu o pořadu v TV, o knížce..., vede si deník),
- pravidelné předčítání a následné povídání si o obsahu textu přečteného,
- projektová práce se slovníky, encyklopediemi...

### 8.2.1.2 Podobnosti

Subtest zjišťuje úroveň klienta především v **oblasti abstrakce – abstraktního logického myšlení a pojmovného procesu**. Prezentovány jsou dva podobné, ale v něčem se lišící objekty a pojmy a dítě musí určit, v čem jsou si podobné. Odpovědi se rozlišují na konkrétní/funkční/abstraktní dle úrovně myšlení. Příklad: *Co mají společného banán a jablko?*

Konkrétní odpověď – *oba mají slupku.*

Funkční odpověď – *obojí je k jídlu.*

Abstraktní odpověď (nejvyšší, většinou nedostupná dětem s mentálním postižením) – *obojí je ovoce.*

**Nízký skór** (tj. pod 7 bodů váženého skóru, pod 4 v případě pásma mentální retardace) signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku v oblasti hodnocení podobností dítěte:

- kulturní deprivace,
- příslušnost k minoritám jako jsou imigranti či jiné etnikum (Romové),
- mentální postižení.

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- manipulace s konkrétními předměty – neustále ukazovat, v čem se předměty liší a v čem jsou stejné,
- bajky a pohádky s ponaučením a jiným skrytým významem,
- třídění (obrázků, věcí, stavebnic, kostek, geometrických tvarů – třídění dle jedné, dvou, tří vlastností, klipr...),
- reverzní materiál (obdobný jak v Edfeldtově testu, zatrhávání podobných písmenek (p – q, b – d, m – n) a podobně znějících slov *bram – pram* (viz testy diskriminace fonémů),
- pantomima emocí a pocitů,
- seznam synonym a protikladů k danému slovu,
- práce s naučnými slovníky.

### 8.2.1.3 Počty

Subtest zjišťuje úroveň klienta především v oblasti **numerického úsudku, schopnosti počítat z paměti, schopnosti koncentrace, předchozí matematické zkušenosti** (tj. sféra institucionální a domácí přípravy). Zkouška obsahuje jednoduché počty (např. požadavek zakrytí určitého počtu obrázků – jedna matematická operace), dále počty se dvěma matematickými operacemi a klasické matematické úlohy. Všechny operace jsou časově limitované.

**Nízký skór** (tj. pod 7 bodů váženého skóru, pod 4 v případě pásma mentální retardace) signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku v oblasti hodnocení podobností dítěte:

- slabé matematické schopnosti, dyskalkulie,
- snížené kognitivní schopnosti,
- porucha pozornosti,
- snížená kapacita paměti,
- úzkostnost,
- mentální postižení.

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- manipulace s reálnými předměty a číselnými symboly, přednumerické období – pojmy více, méně, nejméně, stejně, první, poslední, přiřazování,
- cvičení číselné řady např. hrovou dramikou (děti v řadě mění své pořadí apod.),
- práce s barevnými kartičkami s číslicemi a příslušnými počty teček,
- hra na obchod – počítání peněz,
- sčítání a odčítání s pomocí „množinového“ znázorňování,
- násobení a dělení = opakované sčítání a odčítání, práce tabulkou násobků.

#### 8.2.1.4 Slovník

Subtest zjišťuje úroveň klienta především v oblasti **bohatosti slovní zásoby, schopnosti rozumět slovům a pojmům, fluence (plynulosti) řeči**. Zkouška obsahuje 30 pojmů, které dítě vysvětluje na konkrétní (příkladem, málo výstižným synonymem, vedlejší funkcí předmětu) či abstraktní úrovni.

Příklad slov: zloděj, statečný, hodiny, hazard.

**Nízký skóre** (tj. pod 7 bodů váženého skóre, pod 4 v případě pásma mentální retardace) signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku v hodnocení dítěte:

- špatná školní příprava, špatné rodinné zázemí,
- kulturní deprivace,
- příslušnost k minoritám, jako jsou imigranti či jiné etnikum (Romové),
- mentální postižení.

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóre:

- narativní metody – povídání a naslouchání pohádek, příběhů a jejich převyprávění,
- věci, obrázky, reálie ve třídě opatřeny popisky,
- slova demonstrovat obrázkem či konkrétním předmětem,
- práce s dětskými encyklopediemi a obrázkovými slovníky (i pro neslyšící či autistické klienty...),
- hraní loutkového divadla – dítě za loutku mluvící,
- přiřazování slov k obrázkům,
- pantomimické předvádění a hádání slov,
- čtení (komiksy podněcují zájem o čtení).

#### 8.2.1.5 Porozumění

Subtest zjišťuje úroveň klienta především v **oblasti praktického úsudku („selský rozum“), sociálního porozumění a sociální zralosti, morálního uvědomění** (indikátor poruch řeči – dysfázií).

Dítě popisuje, co by udělalo (spíše mělo udělat, tj. kategorie morálního vědomí spíše než morálního chování) v určitých sociálních situacích, zda těmto situacím rozumí, např.: *Co máš udělat, když najdeš v obchodě peněženku? Co uděláš, když se s tebou začne prát mladší dítě?*

**Nízký skóre** (tj. pod 7 bodů váženého skóre, pod 4 v případě pásma mentální retardace) signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku:

- PAS (poruchy autistického spektra) a dysfázie či další logopedické nálezy – plynulost řeči, symptomatické poruchy řeči...,
- příslušnost k minoritám, jako jsou imigranti či jiné etnikum (Romové),
- mentální postižení.

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóre:

- narativní metody – povídání a naslouchání pohádek, příběhů a jejich převyprávění,
- dramatická metodika, sociodrama, hry na dospělé a na jednotlivá povolání, ... *co dělají hasiči, policisté, vojáci, lékaři, co uděláš, když budeš mít chřipku...*,
- narativní metody – příběhy s morálním poselstvím a vzorem, příběhy s otevřeným koncem
- odpovědi na otázky: *co bys dělal, kdyby...co kdyby,*
- skupinová práce, např. projekty.

### 8.2.1.6 Opakování čísel

Jedná se o doplňkový test (tj. nezapočítává se do IQ), ve kterém dítě opakuje řadu čísel ve správném pořadí tam i pozpátku – osm číselných řad ve stejném pořadí a sedm číselných řad opakovaných pozpátku. Test není tolik ovlivněn výukou ani prostředím jako ostatní verbální subtesty a je zaměřen především **na schopnost koncentrace, schopnost kognitivní reorganizace (při opakování čísel pozpátku) a na krátkodobou (pracovní) paměť.**

**Nízký skór** (tj. pod 7 bodů váženého skóru, pod 4 v případě pásma mentální retardace) signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku:

- špatná koncentrovanost způsobená úzkostí, nepozorností či organickým poškozením mozku,
- při špatném výsledku „pozpátku“ a poměrně dobrém výsledku opakování ve stejném pořadí jde o rigiditu myšlení, konkrétnost myšlení, nedostatky ve „artikulační smyčce“ – tj. schopnosti převést čísla pozpátku do vizuální podoby a pak je „v duchu“ přečíst, tento deficit je typický pro expresivní dysfázii,
- porucha sluchu,
- deficit krátkodobé paměti,
- malá odolnost stresu,
- deprese, únava.

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- trénink pracovní verbální paměti – básničky, rýmy...
- trénink pozornosti (využití cvičení tzv. Kimových her),
- narace – dítě převypráví vyslechnutý příběh,
- vytleskávání, vyfukávání rytmu,
- tvorba plánu konkrétní činnosti: nejdříve... pak... nakonec,
- hláskování slov,
- učit se nazpaměť populárním písničkám, textům,
- doplňovačky typu *ba...čka*,
- divadelní hra – naučit se scénář,
- z textu vyhledávat slova, která čtená pozpátku mění význam.

## 8.2.2 Performanční subtesty

### 8.2.2.1 Doplnování obrázků

Subtest zjišťuje především schopnost **diferencovat a rozpoznávat** objekty. Dítě rozpoznává obrázky známých předmětů a doplňuje chybějící části. Rozlišuje podstatné a nepodstatné části předmětů. Chybějící část označí slovy či na ni ukáže. Jen málo položek má vztah k výuce.

**Nízký skór** signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku:

- úzkost, negativismus,
- nevšímavost k okolí,
- neschopnost vizuální identifikace podstatných částí celku,
- pravděpodobné obtíže při čtení (hlásková inverze u podobných grafémů).

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- „okénka“ na usměrňování pozornosti (a čtecí okénka),
- usazení žáka blízko učitelského stolku,
- indikovat vyšetření zraku,
- hledání „skrytých“ předmětů na obrázku či schovat předmět (větší část) ve třídě a dítě ho vyhledává,
- skládky – puzzle,

- předkreslené (tečkami) obrázky,
- opisování textu,
- zaškrťování v textu stejných slov, podobných tvarů (např. materiál z Edfeldtova testu),
- vytváření složených slov z jednoduchých *kolo + běžet = koloběžka*,
- pantomima – hádat zvíře, předmět...
- doplnění neúplných slov, obrázků...
- křížovky,
- vaření dle receptu, postupovat krok za krokem,
- dva podobné texty – hledat rozdíly,
- práce s mapou – hledání cesty od města do města – plán výletu.

### 8.2.2.2 Kódování

Subtest se nachází ve dvou formách (A a B).

A forma (pro 6–7leté) má podobu geometrických tvarů a žák zakresluje značky do tvarů dle daného vzoru. B forma (pro 8–16leté) jsou políčka s číslicí nahoře a značkou pod nimi – žák překresluje příslušné značky k příslušným číslicím. Je stanoven dvouminutový limit.

Subtest zjišťuje:

- vizuomotoriku,
- asociační nonverbální (a krátkodobé) učení,
- nonverbální krátkodobou paměť,
- práci pod stresem (ad časový limit),
- schopnost koncentrace.

**Nízký skór** signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku:

- nedostatky ve vizuálních schopnostech,
- nedostatky v jemně motorických schopnostech (percepčně-motorické problémy jako projev organické dysfunkce),
- malá motivace, nepozornost,
- vizuální porucha a vizuomotorická koordinace,
- oslabená nonverbální paměť.

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- časté učení se zpaměti, opakování a obkreslování,
- Kimovy hry na vizuální paměť,
- barevné odlišení předmětů, tvarů a písmen, číslic... žák vyhledává podle barvy určité předměty (slova) barvou označené,
- řada obrázků – sestavit z nich příběh,
- pantomima pro znázornění významu slov, pro hádání příběhů, pohádek...
- pexeso,
- čtení symbolů mapy.

### 8.2.2.3 Řazení obrázků

V subtestu řadí dítě do správného pořadí obrázky tak, aby byly logicky svázány do „příběhu“. Občas se objeví i klinický zisk z projekce dítěte do situace (krádež, neposlušnost a trest).

Subtest zjišťuje:

- interpretace situací na obrázcích – sociální kontext,
- percepce,

- sekvenční plánování,
- schopnost chápat sociální situace (sociální inteligenci).

**Nízký skór** signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku:

- percepční poruchy,
- sekvenční deficit,
- nepozornost,
- neschopnost plánování,
- nezkušenost se sociálními situacemi.

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- čtení – nácvik řazení zleva doprava,
- dramatika – nácvik sociálně akceptovaného chování,
- rozstříhaný komiks – seřadit a převyprávět,
- čtení nedokončených příběhů,
- dodržení postupů – v dílně, v kuchyni... sestavit plán práce,
- ve větě seřadit přeházená slova,
- procvičování sekvencí – dny v týdnu, data událostí...

#### 8.2.2.4 Kostky

Test osahuje 12 abstraktních vzorců, dle kterých děti vytvoří z kostek kopie. Subtest není ovlivněn předchozí (rodinnou, školní) výchovou, proto je výbornou zkouškou pro měření inteligence dětí ze znevýhodněného sociálně-kulturního prostředí (např. Romové), výborná „míra“ neverbální inteligence, vhodné je užití i pro děti s poruchou řeči.

Subtest zjišťuje schopnosti v oblasti **analýz a syntézy abstraktních vzorců, prostorové analýzy, vizuomotorickou koordinaci, logické myšlení**.

**Nízký skór** signalizuje následující možné příčiny špatného výsledku:

- slabé percepční dovednosti,
- špatná vizuomotorika,
- úzkost, emoční problémy,
- nízká nonverbální inteligence.

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- percepční trénink (viz subkapitola smyslové výchovy),
- obecný princip: postupovat od konkrétního k abstraktnímu,
- tvarování (kreslení tvarů) waldorfské pedagogiky,
- vizuomotorický trénink – reprodukce vzorů, obkreslování tvarů, omalovánky, třídění slov obrázků do kategorií...,
- puzzle,
- obtahování písmen, rytí písmen, vystřihování písmen, v písku sypání písmen...,
- stavebnice, lego...,
- spojování teček v obrazce,
- písmena na kontrastu,
- hmatová cvičení v reliéfu,
- cvičení figura-pozadí.



### 8.2.2.5 Skládanky

Subtest obsahuje jednu vzorovou a pět testových položek – známé objekty (míč, kůň, obličej, dívka, auto) rozdělené na několik částí, zkouška je časově limitována. Jedná se o velmi konkrétně (tedy nikoliv abstraktně) orientovaný subtest.

Bizardní sestavení obrazců může mít klinický význam např. v oblasti emočních problémů. *Culture fair* test – položky jsou nezávislé na kulturním okruhu, a proto – stejně jako subtest kostky – lze použít u minorit pro posouzení intelektového potenciálu.

Subtest zjišťuje:

- vizuální percepci,
- zručnost,
- vizuomotorickou koordinaci,
- schopnost představit si vztah mezi celkem a jeho částí.

**Nízký skór:**

- nízká úroveň vizuální představivosti,
- nízká percepční úroveň,
- špatná motorika,
- úzkost, nízká odolnost proti frustraci.

**Reedukace:**

- obecně se jedná o rozvoj vizuální představivosti, nutná manipulace s předměty,
- puzzle a rozstříhané obrázky a jejich syntéza na čas,
- obtahování a vybarvování obrázků, písmen, slov,
- sestavování modelů, stavebnice...,
- nedokončené kresby obrysů, předmětů, písmen,
- hmatem rozpoznávání malých modelů bez vizuální kontroly (v sáčku),
- tvůrčí psaní,
- rozstříhaná věta – slova a zadání vytvořit logickou větu,
- sestavování osnovy k přečtenému, podtrhávání hlavní myšlenky v textu,
- z kresby, plánu... sestavit stavebnicový model,
- vysvětlit novinové zkratky, mapovou legendu, piktogramy...

### 8.2.2.6 Hledání symbolů

Jedná se o volitelný subtest, který se nezapočítává do IQ (je součástí tzv. *Indexu rychlosti zpracování*). Opět je zde časové omezení. Žák musí rozhodnout, zda se cílový symbol nachází mezi symboly ve skupině. *Culture fair* test (spolu s testy *kostky*, *skládanky*, *kódování*, *bludiště* slouží jako odhad kulturně nezávislých schopností).

Subtest zjišťuje:

- neverbální inteligenci,
- percepci,
- pozornost a koncentraci,
- rychlost,
- vizuální pracovní paměť.

**Nízký skór:**

- postižená jemná motorika, pohybové postižení,
- poruchy vizuomotoriky, pozornosti, krátkodobé paměti,
- poruchy porovnávání a přiřazování objektů.

**Reedukace:**

- obecně trénink paměti, pravolevé orientace, percepce,
- množinové postupy – přiřazování: přiřazování tvarů, písmen, symbolů k obrázkům, vyhledávání tvarů v obrázcích, přiřazování písmen ke slovům začínajícím – například na a: auto, Alena, astronaut apod.,
- vyhledávání slov ve větách, kroužkování stejných slov ve dvou srovnávaných textech,
- cvičení ze subtestu kódování.

**8.2.2.7 Bludiště**

Doplňový subtest, který se využívá tehdy, když některý subtest WISC nelze použít.

Jedná se o soustavu deseti bludišť, ze kterých dítě tužkou hledá východiska. Opět se jedná o kulturně nezávislý test s časovým limitem.

(Řazení obrázků + Skládanka + Bludiště = měření plánovacích schopností a vhledu u nemluvicích dětí a dětí s poruchou sluchu.)

**Subtest diagnostikuje:**

- vizuální percepci,
- schopnost plánování,
- vizuomotorickou koordinaci,
- pozornost.

**Nízký skór:**

- špatná vizuomotorika,
- impulzivita,
- nedostatečné zaměření na realitu,
- porucha pozornosti a plánování.

**Reedukace:**

- percepční trénink,
- sekvenční cvičení – dodržení správných pořadí, rozstříhaný komiks – děti řadí obrázky do správného pořadí...,
- časově omezená cvičení,
- výroba vlastních bludišť a použití pohádkových bludišť jako hry s kostkou apod.,
- procvičování světových stran i orientace v tělovém schématu a čase,
- spojování teček do obrázku.

## 9 Komunikace osob s mentálním postižením

MILAN VALENTA

Řeč člověka je v těsném vztahu k jeho myšlení, to znamená, že úroveň řečových a komunikačních schopností odpovídá dosažené úrovni inteligence. V řeči využíváme hojně pojmy, což jsou nejobecnější kategorie slov, ke kterým docházíme pojmotvorným procesem postaveným na schopnosti abstrakce a generalizace (zobecnění), tedy značně náročných myšlenkových operací.

Vzhledem k tomu, že úroveň abstrahování u jedince s mentálním postižením nedosáhne úrovně zdravého jedince, tak i jeho řeč nedosáhne úrovně běžné v populaci. U osob s lehkou mentální retardací a v hraničním pásmu mentální retardace se to v dospělosti projeví především chudší slovní zásobou, občasnou echolálií (opakováním slyšeného, aniž by byl pochopen obsah sdělovaného), dysgramatismem (nezvládnutím gramatických pravidel jazyka dochází k používání nevhodných gramatických tvarů v řeči), někdy nesprávnou výslovností, neobratností v artikulaci slov (komolení slov). Naučené slovní stereotypy takto postižených osob nemusí vždy odpovídat konkrétní situaci, selhává přenos naučeného na podobné situace.

Dříve, než se seznámíme s pravidly či doporučeními, jak komunikovat s osobami s mentálním postižením, objasníme si některé pojmy z **teorie komunikace**, s nimiž budeme dále operovat.

Podstatou komunikace je **sdělování a sdílení informací**, slovníky diferencují dlouhou řadu typů a druhů komunikace od augmentativní (rozšiřující) až po zvukovou, přičemž žádný z nich neopomene vymezit polaritní dvojici verbální a nonverbální komunikace. Tradiční členění dle komunikačních kódů na verbální a neverbální komunikaci je pro úplnost třeba doplnit ještě o komunikaci akcí a zvukem.

Prostřednictvím slov si sdělujeme myšlenky (verbální komunikace je doménou člověka) a z hlediska kvalitativního je slovo nejdůležitějším komunikačním kódem, což již neplatí pro kvantitativní měřítko – verbální komunikace nám zprostředkovává pouhou desetinu sdělovaných informací.

Zvuková komunikace se realizuje pomocí extralingvistických (tj. zvukem) a paralingvistických kódů, kam patří melodie a rytmus řeči, její dynamika a výrazovost, využívání pauzy a ticha v promluvě.

Tyto tzv. **prozodické systémy** (též modulační faktory řeči) jsou velmi důležité při komunikaci s mentálně postiženými lidmi, kteří díky nedostatečnému pojmotvornému procesu mají deficit v dekodování slov, ale jsou přístupní a citliví k prostředkům paralingvistické komunikace (zvláště u osob s Downovým syndromem se doporučuje zvýrazňovat tyto modulační faktory řeči). Nejdůležitějšími prvky těchto modulačních faktorů je intonace (melodie) řeči, rytmus (temporytmus řeči), dynamika promluvy, výraz, ale také pauza či „významové“ ticho. Pomineme-li marginální komunikaci akcí (př. koupení růže své či cizí ženě), dostáváme se k nonverbální (a nezvukové) komunikaci – tzv. body language (řeči těla), která je vývojově nejstarší formou komunikace a u osob s mentální retardací (především těžších forem retardace) hraje zásadní úlohu, neboť značná část klientů není schopna souvislé verbální komunikace, ale je schopna (či ochotna) komunikovat prostřednictvím signálů těla.

Pomocí **nonverbální komunikace** jsme schopni sdělovat (a to pravdivěji než slovem, neboť zde schází většinou vědomá kontrola) své emoce, pocity, postoje, vztahy. Z prostředků „body language“ využíváme mimiku (včetně očního kontaktu), gestiku (řeč gest) i haptiku (komunikační význam dotyků), posturiku (řeč tělesným postojem), případně proxemiku, což je komunikování pomocí tělesné vzdálenosti osob.

Co se týče proxemiky, člení etologové komunikační vzdálenosti na zónu intimní (do 60 cm vzdálenosti komunikantů), osobní (60–120 cm), společenskou (12–360 cm) a veřejnou (nad 360 cm). V komunikaci s mentálně postiženým jedincem preferujeme osobní vzdálenost, ale hodně záleží na zvyklostech a na stupni postižení, přičemž platí obecné pravidlo nepřímé úměry mezi hloubkou mentálního postižení a komunikační vzdáleností. Mimika poskytuje bohatý komunikační instrumentář, který je přístupný

klientům až na úroveň středně těžké mentální retardace (naopak nepřístupný je klientům s poruchou autistického spektra, a to i v případě, kdy intelektová úroveň není tolik postižena). Gestika využívá jak přirozených, kulturně víceméně „standardizovaných“ gest, tak i gest naučených, jako je tomu v případě gest využívaných hojně v systémech AAK.

Pro zlepšení komunikačních schopností osob s těžším mentálním (a dalším) postižením se využívá prostředků tzv. **alternativní a augmentativní komunikace** (AAK). Nejčastěji je to využití nejrůznějších obrázků, piktogramů, jednoduchého znakového systému (např. Znak do řeči, Makaton) postaveného na gestech, kterými doprovázíme a vizualizujeme (zviditelňujeme) naši orální řeč, u těžších a specifických forem postižení (např. autismu) se využívá komunikačního slovníku sestaveného z trojrozměrných (tzv. referenčních) předmětů.

#### *Příklad*

*Petr je autistický chlapec, který má velké problémy s chápáním obsahu piktogramů, takže se při výuce nového piktogramu začíná od toho, co je nejméně abstraktní, tedy v „reálném“ světě trojrozměrných věcí, a postupuje se přes abstraktnější fotografie až k obrázku a piktogramu. Např. při výcviku pochopení exprese „budeme jíst“ se začalo se symbolem jídla – Petrovým barevným talířem, který konkretizoval sdělení „budeme jíst“, poté byl talíř spojen s fotografií, pak fotografie nahradila talíř a byla spojena s obrázkem talíře, jehož velikost se zmenšovala až na rozměr příštího piktogramu, a následně (když Peter reagoval na obrázek) byl obrázek spojen s piktogramem a ve chvíli, kdy Peter zcela obsah piktogramu pochopil, byl zařazen do jeho osobního slovníku – „obrázkové“ knížky zvládnutých piktogramů, kde na prvním místě byly umístěny fotografie se symboly členů jeho rodiny i spolužáků. Petrova spolužačka, která je v dané oblasti ještě méně funkční, využívá (kromě alba piktogramů) „slovník předmětů“, které zastupují určitou aktivitu, např. lopatka symbolizuje práci a hru na zahrádce, krabička od mýdla mytí v koupelně apod.*

V komunikaci vysocefunkčních autistů lze s úspěchem využít obrázkový (fotografický) slovník emocí či ESP (Emotional Social Intelligence Prosthetic), což je čtečka emocí a nálad komunikantů – systém (kamera – PC software) převádějící mimiku obličeje (reflektující emoce a nálady toho, kdo s autistou komunikuje) do grafické podoby.

V posledním období se u nás stále více využívá v komunikaci s jedinci s těžším stupněm mentálního postižení TTT systém (tzv. Znak do řeči).

**Znak do řeči** je typem tzv. znakované řeči (kdy se orální řeč pouze doprovází dle potřeby znakově stejně jako v Evropě frekventovanější Makaton), a to na rozdíl od znakové řeči (neslyšících), která je samostatným jazykem s vlastní gramatikou (tj. úroveň cizího jazyka). Dřívější obavy o to, že používání systému Znak do řeči zretarduje spontánní rozvoj řeči především u dětí s Downovým syndromem, se nenaplnily, ba právě naopak se ukázalo, že využití TTT systému stimuluje schopnost verbální komunikace těchto dětí.

Využití systému Znak do řeči má značné komunikační výhody:

- přirozený znak nevyžaduje extra čas, neboť je simultánním doplněním orální řeči,
- přirozený znak vizualizuje orální řeč,
- rozvoj motoriky stimuluje řečový rozvoj (tento fakt prokázaly Lurijovy výzkumy zaměřené na řečová centra),
- pro děti je jednodušší znakovat než používat orální řeč,
- dítě prožije komunikační úspěch, který má značný motivační význam pro jeho další učení,
- přirozené znaky zkracují věty a usnadňují rychlejší rozvoj pojmotvorného procesu tím, že vybírají nejpodstatnější pojmy a zřehledňují význam vět,
- znak je konkrétnější (méně abstraktní) než slovo,
- v kortexu vznikají další asociace znak (pohyb) – slovo, čímž se realizuje princip multisenzoriálního přístupu v učení mentálně postižených jedinců (asociace na úrovni korové části proprioceptivního analyzátoru a řečových center, především Wernickova a Brockova centra).

Při výuce systému Znak do řeči není nutno dodržovat přísně danou metodiku jako v případě Makatonu, pouze je třeba mít na zřeteli několik zásad:

- pojem musí mít vždy stejný znak,
- znak se musí vždy doprovázet orální řečí,
- musíme mít jistotu, že dítě má vybudovaný rámcový pojem znakového slova
- znak se snažíme fázovat na počet slabik znakového slova (např. znak au-to je složen ze dvou pohybů).

Nejvhodnější čas pro nácvik využívání znaku do řeči je tehdy, když se dítě dostane na ontogenetickou úroveň používání symbolů (dle mentálního věku dítěte – od dvou let výše). Mezi takovouto symbolizaci reality počítáme schopnost dítěte ukázat na věc, kterou chce, za ruku k ní přivést mámu, podívat se na dospělého a požadovanou hračku atd. Gibbs, Springer udávají šest stadií nácviku využití znaku do řeči u dětí s Downovým syndromem:

- Dítě se naučí rozpoznávat znaky.
- Dítě začíná napodobovat znaky.
- Dítě si vytváří asociaci slovo – znak.
- Dítě začíná využívat znaky k vyjádření svých potřeb a přání.
- Dítě začíná kombinovat znaky s pokusem o orální expresi.
- Dítě odkládá znak do řeči a komunikuje orálně.

**Piktogramy** jsou konkrétní obrazové symboly přístupné komunikaci s jedinci s těžším stupněm mentální retardace, a především v komunikaci a při budování pojmů u dětí s autismem. Piktogramy jsou obrázky (po celém světě jsou známé piktogramy toalet, první pomoci, policie atd.), které *zastupují jeden věcný význam a zpodobňují ho bez vazby na řeč*.

V zahraničí užívané piktogramy u nás modifikovala a vydala formou slovníku „Piktogramy“ i s metodickou příručkou Libuše Kubové<sup>5</sup>, která vřadila pro výuku tyto tematické celky v daném pořadí: rodina, části těla, věci osobní potřeby, oblečení, nábytek, nářadí, kuchyně, koupelna, potraviny, živočichové, hračky, příroda a počasí, hudba, sporty, pocity, povolání, dopravní prostředky, domov a město, činnosti, vlastnosti a otázky, předložky, počítání, dny v týdnu, měsíce a roční období.

Výuka piktogramů je vždy provázána orální řečí a znakováním a v případě problémů s chápáním obsahu piktogramu se doporučuje spojit piktogram s obrázkem, fotografií či dokonce trojrozměrným předmětem zastupujícím určitou činnost, jev atd.

Piktogramy slouží také k označení míst, nábytku, místností a zkvalitňují tak orientaci v prostředí, slouží k orientaci v denních činnostech, při sestavování rozvrhu hodin (žák autitřídě po splnění plánované aktivity vyjme či otočí „splněný“ piktogram na své nástěnce), slouží jako „kuchařka“ při výcviku vaření, jako „technologický“ popis manuální aktivity (zhotovení jednoduchého výrobku z papíru, napodobení stavebnicové předlohy...), jako návod k tomu, co a v jakém pořadí si obléci.

Při osvojování piktogramů je zcela zásadní spolupráce s rodinou dítěte s postižením, která musí používat doma stejné symboly, jako dítě používá ve škole, stacionáři atd. Speciální pedagog tak vlastně paralelně vzdělává i rodiče svého klienta, denně je informuje o pokrocích a problémech, nejlépe osobně či prostřednictvím deníku, navrhuje aktivity pro upevňování vazeb s novými piktogramy a opakování starých piktogramů (např. formou hry – existují speciální pomůcky, jako je „piktogramové“ domino).

Z obrazové formy těží také další systémy AAK, jako je například VOKS (Výměnný obrázkový komunikační systém či PCS systém (Picture Communication Symbols), což je soubor barevných obrázků, které jsou realističtější (více konkrétní) ve vztahu ke skutečnosti, kterou zastupují, než je tomu v případě piktogramů. Uvádí se, že tyto symboly dítě rozeznává již od 18 měsíců života.

V komunikaci s lidmi s mentálním postižením je třeba dodržovat jistá pravidla, která vycházejí z základních zásad komunikace:

TAKT – TOLERANCE – EMPATIE – OHLEDUPLNOST – TRPĚLIVOST – ÚCTA K PARTNEROVI

<sup>5</sup> KUBOVÁ, L. (1996) *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: Tech-Market, s. 26.

Nejčastější chyba lidí, kteří nemají zkušenost s mentálně postiženými občany (včetně pracovníků pomáhajících profesí), je ta, že se snaží k dospělému **hovořit jako k dítěti, nerespektují jeho důstojnost a neprojevují partnerovi stejnou úctu, jako kdyby hovořili se zdravým jedincem**. Projevuje se to především v tom, že takovéto osobě **tykají**, používají neadekvátních výrazů, pokud je doprovázena asistentem či jinou osobou, obrazejí se v dialogu na tuto osobu, přestože se jednání bezprostředně týká člověka s postižením atd. Důležité je si uvědomit, s kým komunikujeme, a neznepokojovat se tím, že komunikace s mentálně postiženým člověkem je „jiná“ než komunikace se zdravým, a že pokud budeme reagovat nepřiměřeně (podrážděně, obraně-útočně či dokonce agresivně), zablokujeme tak či znemožníme další komunikaci (osoba s mentálním postižením se „stáhne do sebe“, což je běžná obranná strategie těchto osob).

V komunikaci nepoužíváme rozvětvená souvětí, jednoduché věty podpoříme zvýrazněnými modulačními faktory a prostředky „body language“, trpělivě opakujeme nejen svoje otázky (s jistou modifikací, pokud vidíme, že nám postižený nerozumí), ale pro zvýraznění zpětné vazby také odpovědi klienta.

Následující pravidla komunikace s osobami s mentálním postižením vycházejí z dlouholetých zkušeností odborníků občanského sdružení SPOLU Olomouc zabývajícího se integrací, volnočasovými i výchovně-terapeutickými aktivitami osob s mentálním postižením a s autismem.

### Praktické rady ohledně přístupu k lidem s mentálním postižením

Přístup v rozvíjení vzájemné komunikace:

- Chovejte se k lidem s postižením adekvátně jejich věku.
- Pokud máte pocit, že člověk s mentálním postižením potřebuje vaši podporu, můžete ji nabídnout, ale počkejte, až bude váš návrh přijat. Dohodněte se se svým partnerem, jakým způsobem mu můžete nejlépe pomoci. Nezačínejte „velet“ a dělat za něj všechno sami.
- Pamatujte, že ne všichni lidé s mentálním postižením mají nutně velké potíže v komunikaci a ne všichni lidé, kteří v komunikaci problémy mají, mají zároveň mentální postižení.
- Naladění: věnujte čas vytvoření bezpečné atmosféry a budování důvěry.
- Aktivně naslouchejte, nechte partnera povídat bez přerušování, udržujte přiměřeně oční kontakt, dejte najevo svůj zájem a ochotu komunikovat.
- Pokud jste přestali partnerovi rozumět, pokud je jeho sdělení velmi dlouhé nebo rychlé, přerušujte jej citlivě (příjmem = zopakováním sdělení toho, čemu jste rozuměli).
- Mluvte tváří v tvář, pomalu a zřetelně a konkrétně, nepoužívejte složitá a příliš abstraktní slova, cizí slova, květnatá souvětí.
- Nedávejte mnoho informací najednou.
- Využívejte nejprve otevřených otázek. V případě, že vám partner nerozumí, můžete mu nabídnout výběr z několika možností.
- Dejte vždy dostatek času na odpověď, nebojte se ticha.
- Ověřujte si v průběhu rozhovoru, jak vám bylo rozuměno.
- Pokud partnerovi nerozumíte, zeptejte se znovu. Pokud stále nerozumíte, žádejte vysvětlení jiným způsobem.
- Když upadá pozornost partnera, přerušete rozhovor nebo ukončete domlouvání stručným shrnutím (závěrem) doposud řečeného.
- Ptejte se lidí v okolí člověka s postižením, kdy se komunikace daří, jak s ním komunikují oni.
- Pro zaměření pozornosti či zklidnění používejte dotyk, pohlazení rukou, apod.
- Vysílejte jasné signály, když odcházíte, ukončujete konverzaci... pokud se typ komunikace opakuje, je vhodné jejich počátky a ukončení „ritualizovat“.

### Vhodné způsoby navázání kontaktu:

- Projevení zájmu.
- Všimněte si neverbálních projevů vašeho partnera (přemýšlí, něco sleduje,...).

- Pojmenujte to, co podle vás váš partner dělá, cítí, myslí.
- Přijměte a rozvíjejte sdělení, téma vašeho partnera.
- Ptejte se na to, co je pro tázaného zajímavé. Využívejte otevřených otázek.
- Nebojte se konstruktivní kritiky. Pokud kritizujete, kritizujte aktuální **CHOVÁNÍ** (teď ses choval hrubě), a nikoliv **OSOBU** (jsi hrubý).
- Nepředpokládejte automatické přenesení dovedností z jedné oblasti do druhé, i když jsou si v mnohém podobné.
- Chvalte za jakýkoliv pokrok i za snahu, oceňujte zapálení a chuť. Chvalte vždy konkrétně a adresně, aby bylo jasné, za co je člověk chválen.

---

## 10 Specifika romského etnika

MILAN VALENTA A KOL.

### 10.1 Specifika romské kultury a etnické charakteristiky

Pro Roma je nejvyšší hodnotou život a vše, co směřuje k jeho pokračování. Další výraznou hodnotou jsou rodinní starší a předkové, od kterých se odvozuje vážnost a respekt (velko)rodiny (hodnota tradičně ceněná více než vzdělání, profese, postavení v majoritní společnosti...). V mnoha tradičních rodinách přetrvává jako hodnota cudnost (zákaz odhalování těla především žen), přetrvává tradiční pestrobarevné oblečení u žen a černé oblečení u mužů. Rodina (užší rodina má tradičně více dětí ve srovnání s majoritou) je centrální hodnotou, vztahuje se k rodu a kontakty příbuzných rodin jsou velmi těsné a časté. Pokračováním rodu jsou děti, proto jsou považovány za kruciólní hodnotu a často výrazně protekcionovány. Děti jsou v tradiční rodině rovnocennými partnery v komunikaci i v kolektivním rozhodování, nebojí se deklarovat otevřeně své názory, jsou k této otevřenosti a spontánnosti funkcionálně vychovávány (ve škole pak bývá tato vlastnost označována za drzost a nevychovanost). Specifikem romského etnika je rozostření vztahu mezi realitou a fantazií, mezi „vnitřní – intrapsychickou skutečností“ a „vnější skutečností – realitou“. Tato vnitřní skutečnost je pro Roma stejně důležitá jako realita a někdy ji jen obtížně od reality diferencuje. Členové majoritní společnosti mnohem méně hovoří o svých představách, fantaziích, snech, a pokud ano, tak je striktně oddělují od reality, u Romů tomu tak není (proto romské děti těžko oddělují realitu od fantazie, za což jsou často odsuzovány jako lháři). Tento fakt má i výrazná pozitiva psychoterapeutická – to, že se tak často a spontánně hovoří o „vnitřní skutečnosti“, je prevencí proti vzniku mnoha duševních poruch. Významnou hodnotou pro majoritní společnost je sebekázeň pěstovaná mj. formou odříkání (např. zřeknutí se „požitku“, jeho odložení na pozdější dobu jako odměna za práci, napsanou úlohu do školy...). Pro Roma (viz historická zkušenost strádání) toto není hodnotou – romské přísloví říká „lepší vajíčko dnes než slepička zítra“. Další hodnotou majoritní společnosti je samostatnost a cesta k individualitě, což je opět trend jdoucí proti romskému naturelu. Romská minorita upřednostňuje kolektivní rozhodnutí před individuálním (a funkcionální výchova v rodině směřuje ke kolektivismu v rámci komunity a proti individuaci jedince), Rom pocituje svoji vlastní hodnotu jako hodnotu své rodiny. Zvláštní hodnotu tvoří pohostinnost, zdvořilost, úcta ke starším, solidarita a romství (tj. specifický vzhled, znalost jazyka a zvyků, slušné vychování), peníze, minulost a přítomnost. Budoucnost má minimální kredit, což se projevuje mimo jiné také malou hodnotou procesu vzdělávání (tím i diagnostikování) a profesní přípravy. Takto pojmá hodnota vzdělání se přímo promítá do vzdělanostní struktury romské minority – podle demografických údajů (2001) vykazuje romské etnikum daleko nejnižší počet osob s úplným středoškolským (5 %) a vysokoškolským vzděláním (1,6 %) ze všech minorit žijících na našem území. Hovoří se o třech charakteristikách fenotypu romského etnika. První z nich je pocit křivdy daný historickou persekcí etnika, který se často prohlubuje se vzděláním. Další charakteristikou je trpělivost a s ní spojená schopnost potlačit saturaci svých potřeb až na úroveň primárního zachování života rodu. Neodmyslitelným atributem romského fenotypu je dále absolutní pragmatismus a přizpůsobivost. Rom je připravený okamžitě využít každé svoje právo, ke svým povinnostem již tento postoj nezaujímá.

Z typologického hlediska lze v dnešní společnosti stanovit trojici základních typů romské rodiny – typ adjustovaný, tradiční či asimilovaný.

Rodina adjustovaná je v plném slova smyslu inkludována. Taková rodina si zachovává své tradice, uvědomuje si své kořeny, má jak svá vnitřní nepsaná pravidla, tak současně respektuje pravidla majority. Udržuje své vlastní rituály a do určité míry je ochotna přijímat i rituály majority. Tento typ rodiny představuje základnu romské inteligence.



Tradiční rodina jednoznačně upřednostňuje dominanci muže před ženou. Platí zde vnitřní nekodifikovaná forma principů, pravidel a zákonů zcela odvislých na majoritě. V této rodině bohužel vzdělání nemá valný význam. Co je důležité, je však skutečnost, že je zde vnitřní hierarchie a řád a i přes potíže je možné najít společný konsensus při řešení problémů. Vzhledem k tomu, že zde vzdělání sehrává skutečně velmi malou roli, právě u dětí těchto rodin se setkáváme se simulací při vyšetření a ze strany rodičů je uplatňován vysoký tlak na minimalizaci vzdělávacích požadavků na dítě, kdy není výjimkou setkání se s požadavkem ukončení povinné školní docházky v nižším než devátém ročníku. Protože romští rodiče milují své děti, vždy dají přednost škole, ve které je jejich dítě spokojené, před školou, kde se více naučí, ale kde jsou také požadavky vyšší. Kromě toho mají rodiče zkušenost s tímto typem školy (s nižšími nároky), protože ji sami absolvovali. Je to jeden z důvodů rodičovského tlaku na majoritní instituce, včetně školních poradenských pracovišť (vč. diagnostického procesu zde realizovaného), aby byly jejich děti vřazovány do „jejich“ škol, tj. do škol „speciálních“. Tento tlak ze strany rodičů na vřazení dítěte do méně náročné školy či třídy (kterou znají z vlastní povinné docházky či z docházky starších sourozenců) již můžeme řadit k „rodinnému folkloru“. Pracovníci poradenských zařízení se někdy nechávají tímto očekáváním strhnout a podlehnou tlaku rodiny – tím se udržuje nižší úroveň v romské komunitě a vytváří se bludný kruh.

V asimilované rodině chybí řád a struktura, kdy většinou žádný z rodičů nemá stálý příjem. Není výjimkou kriminální delikvence některého z členů rodiny. Taková rodina tradiční principy odmítla (často její členové buď romsky neumí či výsledkem je etnolekt) a principy majority nepřijala.

## 10.2 Specifika v oblasti jazyka a komunikace

Komunikace (zde jednoduše vymezená jako sdělávání a sdílení, vysílání a přijímání informací) je součástí chování každého člověka a výrazně ovlivňuje jeho vztahy s prostředím, tento fakt zvláště výrazně vystupuje do popředí na úrovni interakce sociálních minorit s majoritou. Komunikační proces je oboustranně (sdělování i sdílení) ohrožen velkým množstvím potenciálních šumů, nepřesností a chyb ze strany komunikantů, přičemž nezáleží pouze na jejich jazykové vybavenosti, ale především na úrovni „komunikačního naladění“, které vychází z mnoha faktorů, jako je podobná či rozdílná historie, tradice, zkušenosti...

Čtveřice faktorů, které ovlivňují komunikaci společenské minority a majority:

- **Hodnoty**, které přebíráme v průběhu socializace a enkulturace od raného věku a které jsou přebírány od rodičů, přátel, různých sociálních skupin, z tradice a kultury, náboženství. V socializačním procesu se také seznamujeme se sankcemi, které provázejí porušení všeobecně akceptovaného hodnotového systému. Konflikty vznikající na základě rozdílných hodnotových vzorců chování komunikantů jsou velmi zásadní a emocionálně dimenzují další možnou komunikaci, přičemž se většinou příčiny konfliktů nehledají v rozdílném hodnotovém systému, který je (pro příslušníky minority) těžké či nemožné změnit.
- **Percepce** (to, jak vidím druhé, a reflexe toho, jak druhí vidí mě) je věcí „úhlu pozorování“, tedy fenomenologické zkušenosti, která hovoří o více pravdách o subjektu pozorování, tedy že náš pohled na věc není jediný (i když třeba jedinečný). Sociální percepce je zpětně ovlivněna hodnotovým systémem, zkušeností jedince i skupiny, atmosférou situace, transferem atd., přičemž svoji percepci považuje komunikant většinou za normální a k ní rozdílné vnímání věci jako nenormální. Cestou k prevenci či řešení konfliktu je pak dialog a vyjasňování stanoviska a „úhlu pohledu“.
- **Předsudky** opět pramení z hodnotového systému, sociální percepce a individuální či skupinové zkušenosti i generalizace a vedou k závěrům a interpretacím nepodloženým důkazy. Generalizace svádí v interakci minorita–majorita k rychlým a zjednodušeným řešením, která jsou ovšem neefektivní. Důležitým faktorem je také to, že předsudky fungují na nevědomé úrovni, obranou proti tomuto fenoménu je dostatek kvalitních informací k věci a pozitivní příklady narušující generalizovaný model a vedoucí ke konkretizaci. Z předsudků také patrně pramení skutečnost, že v naší majoritní společnosti vykazuje na sedmdesát procent populace negativní či přímo rasistické postoje k romské minoritě.
- **Komunikační styl** utváří kromě verbální složky ještě řada extralingvistických a paralingvistických faktorů (prozodické systémy, sémantika zvuku...) a především faktorů nonverbálních (řeč těla), vyplývajících z individuálních i skupinových charakteristik, atmosféra a energie komunikace atd. Komunikační

styl některých minorit, včetně Romů, je diferentní od stylu příslušníka střeoevropských národů, což opět může být příčinou celé řady konfliktů mezi komunikanty. Komunikační styl Romů hodně sází na intuici a využívá v mnohem větší míře než příslušníci majority nonverbálních kódů.

V komunikaci s příslušníkem romského etnika je třeba mít na zřeteli následující specifika komunikačního chování:

- Rodina (širší rodina) je jednoznačnou prioritou, a pokud se objeví jakýkoliv rodinný důvod pro absenci na dopředu dohodnuté schůzce (ve škole, koordinátorů, asistentů, v poradenském zařízení...), Rom upřednostní zájem rodiny.
- Velmi důležitým prostředkem pro získání jistoty a pocitu bezpečí je pro Roma fyzický dotyk (s blízkou osobou, příslušníky minority).
- Podstatným faktorem komunikačního stylu Romů je empatie a rychlá schopnost vcítit se do pocitů druhého komunikanta, Rom mnohem více (v porovnání s majoritou) „cítí než slyší“.
- S empatií souvisí vysoký podíl emocí v komunikaci (vyjadřovaných především nonverbálně) – „chladný“ komunikační styl příslušníků majority je pro mnoho Romů nepochopitelný a cítí ho jako ohrožující. Spontánní a často nekontrolovaná a nekontrolovatelná reakce patří ke specifickým romského stylu komunikace (vice versa z pohledu většinové populace interpretovaná jako ohrožující reakce). Proto je tolik důležité v komunikaci s Romy využívat tzv. parafrázování a zrcadlení pocitů (nechat vykřičet romskou maminku, chlácholivě a vstřícně se tvářit, mlčet a teprve po této fázi začít jednání – dát emocím čas a prostor). Je třeba mít v patrnosti, že bezprostřední pozitivní či negativní nálada (způsobená pro příslušníka majority zcela malichernou příčinou) může být příčinou celkového vyznění a závěrů (někdy zcela zásadních) komunikace.
- Nízká generalizační schopnost je dalším specifíkem v komunikaci Romů, a proto je třeba vést dialog na velmi konkrétní úrovni. Souvisí to dále s malou schopností transferu a dedukce – vyvozovat konkrétní kroky z obecného modelu řešení situace může být velmi problematické.
- Při asistenci či ve zprostředkované komunikaci s příslušníky romské minority je třeba si uvědomit (s odkazem na značnou diverzifikaci a heterogenitu romské populace, na bohatou škálu pozitivních vazeb i animozit mezi jednotlivými rody, rodinami, skupinami, lokalitami Romů), že zvolený romský reprezentant nemusí být skutečným reprezentantem v komunikaci s příslušníky jednotlivých podskupin.

Lingvisticky spadá romština do větve západních novoindických jazyků se třemi vývojovými dialektovými skupinami – arménskou, syrskou a evropskou (Šotolová, 2008). Během vývoje romština absorbovala značnou řadu slov a výrazů ze svého jazykového prostředí (Romové žijí po staletí – obdobně jako Židé – v diaspoře), současně probíhá vlastní slovtvorný proces (tj. řadu nových pojmů je schopna vyjádřit vlastními prostředky). Historicky tak vznikla dlouhá řada dialektových skupin, přičemž na našem území se vyskytuje slovenská (cca 80 %), maďarská, olašská, česká a německá (Sinti) romština (tamtéž), ovšem čeští Romové a Sinti byli za války téměř zlikvidováni (nejvyšší zastoupení Romů je u nás v ostravsko-karvinské aglomeraci, v okresech Ústeckého kraje – Ústí nad Labem, Děčín, Most, Chomutov, ve Středočeském kraji a v hlavním městě a v Olomouckém kraji).

Slovenští Romové žili po staletí v izolovaných osadách a romština byla jejich základním lingvistickým prostředkem, proto se vyvinula v poměrně bohatý dialekt s mnohými archaismy a vlastní slovesností. Proto se po roce 1991 (kdy byli Romové uznáni za národnostní menšinu) vrací do diskuse otázka využití romštiny alespoň na úrovni pomocného jazyka v prvních třídách základních škol.

Slovní zásoba romského jazyka je tvořena jednak slovy indického či dávno převzatého původu (tvořící společný základ pro všechny romské dialekty), jednak „výpůjčkami“ z jazyků prostředí – významově se jedná většinou o nové (a starému jazyku neznámé) pojmy, skutečnosti, jevy, přičemž jde o velmi nestabilní část slovní zásoby a právě tato část slovní zásoby bývá jako první nahrazována slovy kontaktního jazyka, např. češtiny. Po roce 1945 tak vzniká (s přicházejícími slovenskými Romy) na našem území romský etnolekt češtiny – neustálená forma nemateršského jazyka, kterou Romové využívají jako druhý jazyk a ve které se demonstrují vlivy vlastní romštiny, např. česká fonetika pozměněná romskou výslovností, romská sémantika vyjadřovaná českými výrazy apod. Jedná se o jazykovou interferenci češtiny a romštiny, která se demonstruje v následujících čtyřech lingvistických okruzích:

- **Foneticko-lexikální oblast** se týká především výslovnosti, přičemž český mluvený projev bývá poznamenán romským přízvukem (navíc přízvučná slabika se prodlužuje) a intonací, odlišnou výslovností dlouhých samohlásek, jinou výslovností dvojhhlásek či absencí některých dvojhhlásek a česky specifické hlásky ř (zaměňované v diktátu nejčastěji za ž) apod. Z toho důvodu je evidentní, že při zvládnutí psané formy jazyka musí mít romský žák značné problémy (Šotolová, 2008). Romština disponuje některými hláskami, které čeština nezná. Kromě měkkého *l*, značně frekventovaného *dž* je to výskyt párových (aspirovaných-neaspirovaných) hlásek *č – ch*, *k – kh*, *t – th*, jejichž výslovnost se musí dodržovat ze sémantických důvodů. Celková melodie romštiny je naprosto odlišná od češtiny z důvodu jinak prodlužovaných samohlásek i souhlásek (dloužené samohlásky se vyslovují kratčeji, ale přízvučněji).
- **Gramatika** je značně interferenční oblastí, neboť romština má více slovních druhů, pouze dva rody, zato osm pádů atd.
- **Sémanticko-lexikální oblast** obsahuje další množství odlišností, např. absence předložek *se*, *s* (a logické chyby typu *utíkal jsem ním*), absence středního rodu vede k tomu, že je suplován mužským či ženským, jiné využívání pádů u číslovek – Romové užívají u číslovek prvního pádu (logické chyby typu *pět rodiny*). Pro vztah *kde* a *kam* má romština jediný výraz, předpony, které znějí v češtině i romštině stejně, mají jiný význam...
- Ve **stylisticko-pragmatické rovině** je jednou z problematických oblastí tzv. sémantické pole (slovo nemá pouze jeden význam, ale váže se k němu celý významový soubor), které je v obou jazycích odlišné (např. romské *džal* znamená v češtině jak *jít*, tak i *jet*). Vlastní styl – stylistika – bývá zdrojem mnoha společenských nedorozumění, i když se romština pomalu zbavuje charakteristiky sociolektu (jazyka, kterým hovoří uzavřená skupina), a tím se obohacuje o slova, která byla v nedávné minulosti romštině nedostupná (vědecké, technické, medicínské pojmy). I v případě, že např. romský žák ovládá českou slovní zásobu na relevantní úrovni vzhledem ke svým spolužákům, používá většinou „učelovou češtinu“ – tj. česká slova s romským obsahem (jednoduše – mluví česky, myslí romsky). Proto je tak důležitá pozice „romského“ asistenta (asistenta pedagoga) ve vzdělávání, který pomáhá pochopit a uchopit význam slov – takový asistent se stává tlumočnickem z češtiny do „romské češtiny“ a naopak.

Romské děti začínají mluvit později, ale nonverbální komunikace probíhá od nejtělejšího dětství na velmi vysoké úrovni (především s matkou je nonverbální komunikace povýšena až na emfaticko-telepatickou úroveň). Ve verbální komunikaci nedostávají romské děti stejnou jazykovou výchovu jako děti majoritní společnosti – obsahově je tato výchova mnohem více směřována do citové a jazykově ne tak diferencované a precizované úrovně, malá slovní zásoba je tvořena mnohoznačnými slovy, pojmy jsou nepřesné a nevymezené. Problémem tedy není bilingválnost či neznalost vyučujícího jazyka, ale ten fakt, že romské dítě v šesti letech neovládá žádný jazyk na té úrovni, aby zvládlo školní nároky. Nutno dodat, že pro život v romské komunitě je ovšem tato jazyková výbava zcela dostačující.

Jazykovou problematikou z hlediska diagnostického procesu se zabývají jak expertní zprávy odborníků z poradenské praxe, tak i expert na romskou otázku: Romské dítě disponuje chudší českou i romskou slovní zásobou, většinou ani jeden z těchto jazyků dobře neovládá. Tento nedokonalý bilingvismus je pro Romy charakteristický i v dalších evropských zemích. Problém je také na straně poradenských pracovníků, kteří neznají romské výrazy, takže v této oblasti nemohou obohatit hodnocení výkonu dítěte v obrázkových slovnících. Romským dětem poskytují poradenská zařízení již od předškolního věku ambulantní péči v oblasti prevence řečových vad a stimulačních programů – poradna podporuje po dobu šesti měsíců pokrok dítěte v logopedické nápravě, v rozvoji vyjadřovacích a kognitivních dovedností a zájem rodičů.

Nerespektování jazykových odlišností řadí experti do slabých stránek standardního postupu diagnostikování klientů ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Řada výkonů z mapování intelektového potenciálu je zkreslena nikoliv nízkým intelektem, ale neporozuměním českému jazyku, příp. jinou kulturní zkušeností (zejména substesty sociální porozumění, slovník...). Na místě je zde opora zejména v nonverbálních a klinických metodách.

Ovšem používání jiného jazyka nelze redukovat pouze na otázku etnolektu – mateřštinou velké části romských dětí je romština (v různých dialektech), přestože ji – často z obavy ze stigmatizace – Romové nedeklarují, či dokonce zapírají. Zásadní otázku v této jazykové oblasti je ovšem motivace romských žáků učit se českému jazyku z toho důvodu, že se může jednat o jazyk animozní – Romy nepřijímající majority.

---

# 11 Slovníček nejčastěji používaných odborných výrazů

PETR PETRÁŠ

**aberrace** – odchylka, úchylka od normálního stavu

**abulie** – zánik, ztráta vůle, chorobná nerozhodnost (při duševních chorobách)

**abúzus** – zneužití, nadměrné požívání (alkoholu, drog, léků aj.)

**adaptabilita** – schopnost přizpůsobení organismu zevním změněným podmínkám (zhoršená adaptabilita může být obecnější charakteristikou osobnosti)

**adaptace** – přizpůsobení nejčastěji používané „adaptace na vyšetření,“ má vliv a ovlivňuje výsledky

**adenotomie** – odstranění zbytnělé nosní mandle

**adolescence** – dospívání, mládí (stupnice: prepuberta – puberta – adolescence)

**afázie** – ztráta schopnosti mluvit nebo rozumět řeči, vzniká následkem poškození mozkové kůry

**afektivita** – citovost, vnímavost vůči podnětům vyvolávající city a emoce, může být zvýšená nebo snižená

**afektivní dráždivost** – zvýšená pohotovost podléhat afektům

**afektivní útlum** – na silný citový podnět vzniká v mozkové kůře ohnisko vzruchu, které útlumově působí na ostatní části mozkové kůry (např. strach ze zkoušky)

**afiliace** – potřeba citového kontaktu s druhými, potřeba být jimi emočně přijímán, kladně hodnocen

**afonie** – ztráta hlasu, neschopnost hlasitě mluvit

**agramatismus** – neschopnost správně používat gramatických tvarů a větné skladby

**agravace** – vědomé a úmyslné zveličování příznaků choroby (defektu)

**alexie** – ztráta naučené schopnosti číst (při afázii)

**altruistický** – (postoj) nezištný a laskavý vztah k druhému člověku nebo lidem, nesobeckost

**ambidextr** – ten, kdo je schopen používat obě ruce stejně obratně

**ambivalence** – dvojakost představ nebo pocitů, současný vztah lásky i nenávisti k někomu, současné prožívání protikladných pocitů

**amence** – zmatenost, pomatenost

**amnézie** – časově ohraničená ztráta paměti, příčinou mohou být poruchy vědomí všeho druhu (např. epilepsie, hysterie, otřes mozku, opojení alkoholické apod.)

**anamnéza** – patří mezi diagnostické metody

OA – osobní anamnéza, zkoumaný vypovídá sám o sobě a o svém dosavadním životě. Při vyšetřování dětí většinu těchto údajů uvádějí rodiče. Ve vyšším věku je možná konfrontace se subjektem. Dále se anamnestická data o zkoumaném shromažďují od jiných osob

RA – rodinná anamnéza, údaje o rodině a příbuzných

**anartrie** – neschopnost tvořit artikulovanou řeč

**anomálie** – nepravidelnost, odchylka od pravidla

**anomálie vývojová** – odchylka menšího stupně týkající se tvarů nebo funkce

**anorexie** – nechutenství, anorexie mentální – hubnutí psychogenní

**antisociální chování** – chování jedince nebo skupiny namířené proti společnosti a jejím normálním zvyklostem, toto chování je záměrné, jeho protisociální charakter si jedinci uvědomují. Jde o přeštky i trestné činy

**anxiozní** – úzkostný

**apatie** – nevšimavost, netečnost, lhostejnost k vnitřnímu i vnějšímu dění (ať příjemnému nebo nepříjemnému) k povinnostem aj. U dění může být apatie za jistých okolností i záměrná, např. ze vzdoru, vyprovokovaná nevhodným výchovným působením, jinak nechtěná apatie je vážným problémem pedagogickým i lékařským

**apnoe** – krátkodobé přerušení pravidelného dýchání

**apraxie** – nedostatek nebo ztráta schopnosti vykonat určité v denním životě obvyklé úkony

**aprosexie** – nemožnost koncentrace, soustředění myšlenek (neurózy, deprese, stavy po otřesu mozku, různé organické poruchy apod.) × prosexie – normální pozornost

**artikulace** – vyslovování, článkování hlásek

**ascendentní** – stoupající, vzestupný (ascendentní průběh adaptace) – zlepšující se

**asfyxie** – dušení z nedostatku kyslíku (významné při LDE, LMD)

**asimilace** – připodobňování hlásek

**asociace** – sdružování psychických představ. Víceméně trvalé spojení mezi dvěma nebo více psychickými obsahy (pojmy, představami), jehož základem je dočasný nervový spoj. Existence takového spojení je základem toho, že opětovné vyvolání jednoho z psychických zážitků za určitých podmínek má za následek objevení se druhého nebo jiných s ním spojených psychických zážitků

**asociální chování** – takové, které neodpovídá společenské morálce a jejím normám, ale nedosahuje ještě intenzity ničení hodnot. Je orientováno ve svých důsledcích proti osobě původce, který se těmito projevy vylučuje ze společnosti, nevystupuje ale ještě proti ní

**aspirace** – snaha po vyniknutí nebo uplatnění, úsilí o získání něčeho nebo dosažení něčeho. Cíle, výkony, kterých touží jedinec dosáhnout (*u žáků s MP bývá často v této souvislosti konstatována nepřiměřená, neadekvátní aspirace – nereálné cíle – např. v profesionální orientaci*)

**astenický** – slabý, neduživý, malátný, ochablý (štíhlý typ)

**astenická osobnost** – člověk přehnaně vnímavý, nasmělý, ostýchavý, bázlivý, nerozhodný, pochybovačný apod.

**ataxie** – nesoulad pohybu, porucha hybnosti, koordinace pohybů

**autismus** – vývojová porucha, projevuje se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím. Jedinec s touto poruchou obtížně vyjadřuje svá přání, pocity, uzavírá se do svého světa, projevuje se jako extrémně osamělá bytost, potlačena je rovněž schopnost imaginace, představivosti, objevují se stereotypie v činnostech, nápadné zájmy. Řeč se u některých autistů nerozvine vůbec. Až u 80 % autistů je přidružena mentální retardace (snížení intelektových, rozumových schopností). Autismus nelze léčit

**autistické myšlení** – je takové myšlení, jehož obsahem jsou fantazie, které nemají vztah ke skutečnosti. Nedbá na logiku, nebere si poučení ze zkušeností, často se značně liší od reálných možností. Většinou se přemýšlí o nesplnitelných přáních. Ve slabší intenzitě poměrně častá forma myšlení uzavřených jedinců v dospívání

**autistický** – mlčenlivý, nereagující, zahleděný

**balbuties** – koktavost, porucha řeči, při níž je plynulost řeči porušována křečovými stahy artikulačního svalstva, které mohou být škubavé (forma klonická) nebo napínavé (forma tonická), často se vyskytuje kombinace obou forem

**brady** – z řeckého bradys – pomalý, zdlouhavý, lenivý. Často se používá ve spojitosti s psychikou – tzv. **bradypsychismus** – zpomalení celkového tempa duševní činnosti, pomalá duševní reaktivita

CAN – angl. výraz pro týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte

**citová deprivace** – citové strádání v důsledku neuspokojení základních citových potřeb – tedy potřeby **jistoty, bezpečí, lásky**. Citové strádání dítěte se rozvíjí v nefunkčních nebo rozpadajících se rodinách, dále u dětí dlouhodobě umístěných v ústavních zařízeních

**degenerace** – zvrhnutí, vývojový ústup

- demence** – úbytek nebo ztráta již získaných rozumových schopností (úraz, nemoc)
- depistáž** – cílené vyhledávání postižených nebo ohrožených dětí
- deprivace** – strádání. Používá se zejména ve spojení s psychikou – psychická deprivace – nedostatek kladných citových, senzorických, sociálních podnětů v raném dětství. Má rozhodující vliv na citový život individua a všechny jeho citové vazby
- descendentní** – sestupný, sestupující, descendentní průběh adaptace – zhoršující se
- deteriorace** – úbytek, ztráta; deteriorace paměti (případně jiných schopností), tj. praktický úbytek paměťových schopností organického původu zpravidla postupující a nezvratný nebo zvratný jen částečně. Bývá součástí demence
- determinace** – ovlivnění ve smyslu zásadního určení
- dezintegrace osobnosti** – narušení stálosti osobnosti v čase a její odolnost vůči rušivým podnětům, rozpolcení
- dědičnost** – přenos určitých znaků, vlastností z rodičů na dítě. Přenos se uskutečňuje geny, které obsahují deoxyribonukleovou kyselinu, uloženou v podobě chromozomů v buněčných jádrech všech buněk. Splynutím rodičovských pohlavních buněk vzniká nový jedinec, který získává ½ genetické informace od otce a ½ genetické informace od matky. Genetická informace může obsahovat znaky, vlastnosti výhodné pro jedince, ale také nevýhodné (např. dědičně podmíněné nemoci)
- dětská psychiatrie** – zaměřuje se na prevenci (předcházení) i terapii psychických traumat, poruch, závislostí a onemocnění, předmětem zájmu je jak dítě, tak jeho sociální prostředí (rodiče, sourozenci, spolužáci, učitelé...)
- dětská psychologie** – zabývá se dítětem od narození do období dospívání. Vývojová psychologie se zabývá vývojovými stadii dítěte. Psychologie jako celek se zabývá vývojem dítěte, optimalizací jeho vývoje a prevencí různých rizik
- diference** – rozdíl, různost (rozlišování hlásek)
- disharmonický** – nesouladý, nerovnoměrný
- disimulace** – zatajování, zastírání, zapírání (příznaků choroby, případně určitého chování) × simulace – předstírání
- diskrepance** – nepoměr, nesoulad, nesouhlas, rozpor, podstatný rozdíl
- divergence** – 1. odchýlení, odklon, rozbíhání, 2. neshoda, rozpor, rozbíhavost
- dysartrie** – porucha koordinace mluvního výkonu – artikulace, příčinou je porucha na některé části motorického analyzátoru (hodně ve spojitosti s DMO)
- dysfázie (vývojová dysfázie)** – specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození, které postihuje tzv. řečové zóny vyvíjejícího se mozku dítěte v prenatálním období. Projevuje se ztíženou schopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou průměrné – sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly. Dítě má i přiměřenou inteligenci (neverbální)
- dysfonie** – hlasová porucha, patologická změna hlasu projevující se například chraptivostí, vzniká následkem hlasového přepínání
- dysfunkce** – poškozená, porušená činnost
- dysgrafie** – specifická vývojová porucha schopnosti psát při zachovaných intelektových schopnostech v mezích normy, postižený jedinec má problémy s napodobením tvarů písmen, nepamatuje si je nebo si je hůře vybavuje, zaměňuje je
- dyskalkulie** – specifická vývojová porucha matematických schopností, dítě se obtížně učí počítat (při intelektových schopnostech v mezích normy), obtížně si utváří číselné pojmy, hůře zvládá číselné řady a čtení matematických symbolů (např. zaměňuje sčítání a odčítání...). Obtíže se projevují rovněž v geometrii

- dyslálie** (patlavost) – je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem. Hlávka je tvořena na nesprávném místě. Z terminologického hlediska je nutné rozlišit patologickou výslovnost (dyslálii v pravém slova smyslu) od nesprávné výslovnosti (fyziologická dyslálie), která je do určitého věku přirozeným, fyziologickým projevem (dyslálie multiplex – mnohočetná patlavost, která postihuje většinu hlásek spolu s redukcí hláskových skupin)
- dyslexie** – specifická vývojová porucha čtení při intelektových schopnostech odpovídajících normě, jedná se o poruchu v základních poznávacích schopnostech, děti zaměňují písmena, přehazují jejich pořadí ve slovech, případně mění pořadí nejen jednotlivých písmen, ale i celých slabik, vynechávají, přidávají, mění písmena, slabiky, ale i celá slova
- dysortografie** – specifická vývojová porucha pravopisu, objevují se záměny diakritických znamének (tedy háčků, teček a čárek), záměny i/y, sykavek, dítě vynechává, zaměňuje nebo přidává písmena či slabiky, mění jejich pořadí, píše slova dohromady
- dyspraxie** – pohybová neobratnost, narušená souhra pohybů při činnostech. Patří mezi specifické poruchy učení. Jedná se o vývojovou poruchu motorických funkcí definovanou jako postižení či nezralost v plánování a organizaci pohybů. Takto postižené dítě projevuje nesoulad mezi svými pohybovými schopnostmi a věkem, těžko si osvojuje komplexní pohybové dovednosti, jeho hrubá motorika je zpožděná (týká se zejména nápodoby předváděných pohybů), následně pak má problémy s úlohami vyžadujícími jemnou motoriku
- ebrieta** – (alkoholická) – opilost, opojení
- echolálie** – bezděčné mimovolní opakování slyšených koncových slabik, slov, mluvních taktů, celých vět pronášených druhou osobou
- emoce** – city a afekty, často jsou chápány jako ekvivalenty
- emoční labilita** – je charakterizována emočními stavy rychle vznikajícími i na slabé podněty; emoční stavy se však rychle tlumí a střídají; může se vyskytovat při organickém poškození centrálního nervového systému u hysterických osobností
- empatie** – vcítění, schopnost odhadu aktuálních prožitků druhých osob, může být vysoká nebo nízká
- encefalopatie** – je souhrnné označení pro veškerá onemocnění mozku
- endogenní** – vnitřní, vyvolaný z vnitřních příčin organismu
- enkopréza** – bezděčné neudržení stolice. Ve vyšším (školním) věku může být příznakem neurózy, jindy schválností – protestní reakce, avšak může mít i organickou příčinu. Někdy se vyskytuje ve spojitosti s enurézou
- enuréza** – je bezděčné pomočování častěji noční než denní. Nejčastější příčinou bývají poruchy ústřední nervové soustavy, jindy poruchy močového ústrojí
- epilepsie** – lidově nazývaná padoucnice, je onemocnění mozku, které vyvolává záchvaty. Epilepsie může být vrozená nebo sekundární. Vrozenou způsobují různé zásahy do vývoje plodu při nitroděložním vývoji a sekundární nejčastěji úrazy hlavy, infekční choroby, nádory a cévní onemocnění. Pedagog by měl věnovat pozornost stavům zahledění, výskytu neúčelných pohybů a upozornit na ně
- eretický** – vzrušený, chorobně nervově dráždivý
- exces** – výstřelek, nemírnost, vybočení z mezí
- etiologie** – nauka o příčinách, které mohou vyvolat v organismu chorobné jevy a úchytky. Tyto příčiny jsou velmi četné a jsou buď zevní, nebo vnitřní, někdy se obojí kombinují
- excitace** – vzrušení, podráždění
- exogenní** – vnější, zevního původu, přeneseně v psychologii i pedagogice vnější vlivy, vlivy prostředí
- explorace** – je metoda individuálního klinického rozhovoru, která má za úkol odhalit nebo blíže osvětlit příčiny stavu nebo výkonu jedince, jejich pozadí apod.

**extravert** – je člověk, který zaměřuje svoji psychickou energii na vnější svět, na vnější objekty a činnost. Je otevřený vůči okolí, ochotný, bezstarostný, důvěřivý, dovede se snadno orientovat v různých situacích, snadno navazuje vztahy s lidmi, je společenský, opakem je introvert

**facilitace** – usnadnění

**fenotyp** – typ získaný v průběhu individuálního vývoje (např. fenotypický pravák – tj. jeví se jako pravoruký); výsledek interakce genotypu s prostředím

**fissura** – rozštěp (rýha, trhlina, štěrbina)

**fluktuace pozornosti** – periodické střídání oslabení a zesílení pozornosti, tj. odklon a návrat k témuž objektu

**fonematický sluch** – schopnost vnímat a přesně rozlišovat významotvorné hlásky (fonémy), např. koza × kosa, paže × páže. Schopnost fonematického rozlišování (diferenciace) je základním předpokladem správného řečového vývoje. Bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat, vydělovat a diferencovat zvuky řeči, nemůže správně vyslovovat obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky

**frenulotomie** – protěti (odstranění) jazykové uzdičky

**frustrace** – zmarnění, zmaření. Vyjadřuje zvláštní situaci, v níž se nachází motivované individuuum, jež směřuje k určitému cíli, ale jehož cílené aktivity jsou přitom nějakou překážkou blokovány, zvláště frustrace některých životních potřeb člověka, které se často stávají základem takových reakcí, jako je agresivita, hostilita, deprese apod. Překážka, která brání vyřešit problém může být jak v okolním prostředí, tak uvnitř frustrovaného

**gammacismus** – porucha výslovnosti hlásky *g*

**genotyp** – původní, vrozený typ, souhrn dědičných znaků

**haló efekt** – tendence být při utváření dojmu nebo úsudku o nějaké určité charakteristice jedince ovlivněný všeobecným dojmem, kterým na nás jedinec zapůsobil; hodnocení podle prvního dojmu

**habitus** – souhrn zjevných vlastností považovaný za návyk, celkový vzhled a složení těla (používá se též v typologii)

**hereditární** – dědičný

**hyperprotektivní** – (typ výchovy) – nadměrně ochraňující

**hostilní** – (postoj, chování) – nepřátelský

**hotentotismus** – těžká forma patlavosti, při které se nahrazují souhlásky většinou hláskou *t*, samohlásky bývají nejasné

**hypofunkce** – snížená činnost určitého orgánu

**hypomnie** – vývojově podmíněné, trvalé snížení paměťové schopnosti, buď celkově, nebo částečně (zejména v paměti pro logické obsahy), nejčastěji jako součást oligofrenie nebo těžké výukové a výchovné zanedbanosti. Pro defekty získané se používá častěji termínu deteriorace

**hypoxie** – relativní nedostatek kyslíku ohrožující funkce tkání

**chiticismus** – porucha výslovnosti hlásky *ch*

**inaktivita** – nečinnost, klid, nepřesná reakce na normální podráždění (snížení reaktivity)

**indiference** – lhostejnost, netečnost, nevšímavost, vlažnost

**indikace** – léčebný příkaz (určení, užití) určitého souboru opatření k léčebnému postupu nebo zákroku

**inferiorita** – podřadnost, méněcennost, zaostalost (spodní, dolní – inferiorní intelekt)

**inhibice** – útlum, potlačení (inhibovat – zabraňovat, překážet, tlumit, potlačovat)

**inkontinence** – neschopnost něco udržet, potlačit, ovládnout (moč, stolici)

**insuficience** – nedostatečnost, selhání činnosti

**intaktní** – nedotknutý, neporušený

**integrita psychických procesů** – jednota a soulad psychických funkcí, zajišťující přiměřenou adaptaci



- intelekt** – souhrn duševních schopností člověka, jehož základem jsou vrozené vlohy. Intelekt se vyvíjí zráním, učením v konkrétních životních podmínkách, proměňuje se v podmínkách kognitivní socializace
- inteligence** – účelné, úspěšné přizpůsobení se (adaptace) podmínkám reálného světa, schopnost názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových vztazích, nalézat řešení problému. Inteligence nám umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládat komplexní i specifické situace, řešit problémy. Rozlišuje se inteligence *fluidní (biologická), krystalická (kulturní), akademická, praktická, obecná, specifická (hudební, matematická, motorická, jazyková...)*
- intelligenční kvocient (IQ)** – číselný údaj, jenž vyjadřuje úroveň intelektových schopností jedince vzhledem k jeho věku
- intervence** – zákrok, předem plánovaný a systematický zásah, sledující zpravidla řešení určitého problému dítěte, rodiny, skupiny
- interdentální** – mezizubní, mezizubně tvořená hláska
- introverze** – dovnitř obrácený, uzavřený, zatajovaný, skrývaný určitých duševních stavů a rozpoložení, většinou obecný rys, vlastnost osobnosti, jedna ze základních forem osobnosti
- introvert** – člověk soustřeďující všechn zájem na svůj vnitřní život, uzavírající se do sebe
- ireparabilní** – nenapravitelný
- jotacismus** – porucha výslovnosti hlásky *j*
- kappacismus** – porucha výslovnosti hlásky *k*
- koedukace** – společné vzdělávání žáků obou pohlaví ve společných třídách (u nás byla zavedena zákonem v roce 1921)
- kompenzace** – vyrovnávání, vyvážení
- konfabulace** – smyšlenka, výmysl, vyprávění smyšlenek může být jako projev chorobné poruchy paměti, chorobná obrazotvornost
- konformita** – rovnost, shoda, souhlas, přizpůsobení
- konstelace** – postavení, souběh okolností, stav věci; rodinná (znamená sestavu výchovného prostředí, v němž dítě vyrůstá a je vychovááno)
- kontraindikace** – vyloučení některých léků nebo léčebných postupů při určitých chorobách nebo při určitém stavu nemocného. Ve výchově – vyloučení určitých výchovných metod., postupů, postojů při řešení výchovných problémů s určitým dítětem
- korelace** – vzájemný vztah, nutná vzájemná souvislost, závislost změny jednoho prvku, např. chování, na změně jiného prvku
- lambdacismus** – porucha výslovnosti hlásky *l*
- latence** – skrytost, utajenost, průběh něčeho bez vnějších příznaků, skrytý průběh některých, např. fyziologických jevů
- lateralita** – nadřazenost párových orgánů i funkcí jedné strany těla, znakem laterality je přednostní (nikoliv výhradní) užívání orgánů jedné strany, přednostně užívaný orgán je orgán vedoucí (oko, ruka)
- logofobie** – strach před řečí, vyskytuje např. jako jeden ze symptomů koktavosti
- maladaptace** – sociální maladaptace – snížená schopnost začlenit se přiměřeně do kolektivu
- malformace** – znetvoření, zdeformování, vrozené
- metakognice** – způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, které sám používá, když se učí a poznává. Vědomá činnost, jež vede člověka k poznání, jak sám postupuje, když poznává svět.
- mikce** – močení
- mluvní negativismus** – **neboli elektivní mutismus** – funkční útlum řeči, dítě mluvit může, ale nechce, nemluví buď výběrově s určitou osobou, nebo v určitém prostředí. Funkční útlum řeči se tak často objevuje při nástupu dítěte do kolektivního zařízení (mateřská škola, základní škola...). V pozadí této poruchy můžeme vždy pozorovat nějaký psychický kontext, který vyžaduje nezbytnost spolupráce

s psychologem nebo dětským psychiatrem. Na dítě se nesmí naléhat, osvědčuje se přivést ho ke komunikaci přivedeno nejprve cestami neverbálními. Začít od navození důvěry, pouhé reakce na pokyn přes tichý souhlas, úsměv, přitakání, interakci, šeptem ve dvojici

**mogilálie** – forma dyslálie, při níž je hláska, kterou dítě nedovede vyslovit vynechávána

**niveau [nivo]** – základní úroveň

**noxa** – škodlivina

**onychofagie** – okusování nehtů (často neurotický příznak)

**palatolálie** – vývojová vada řeči provázející vrozený rozštěp patra

**paralálie** – forma dyslálie, při níž je obtížná hláska nahrazena hláskou jinou, snazší

**pavor nocturnus** – noční děs

**percepce** – vnímání, chápání

**perinatální fáze** – týkající se období do 10 dní po porodu

**permisivní** – přijímací, přívětivý, neodporující, povolný

**perseverace** – setrvačnost, ulpívání, opakování tématu (v řeči, myšlení)

**persuaze** – přemlouvání, přesvědčování, poučování

**pivotování** – otáčivý pohyb kojence na bříšku

**postnatální fáze** – období vývoje dítěte po narození

**prenatální fáze** – období před narozením

**protrahovaný** – prodloužený, vleklý, dlouhotrvající (porod)

**psychopatie** – typ abnormální osobnosti, trvalá povahová změna hraničící s normou nebo ji překračující

**reedukace** – převýchova, souhrn speciálních postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost v postižené oblasti edukace – výchovy

**regrese** – ústup, návrat na nižší stupeň vývoje; v psychologii (v případně v pedagogice) znamená případ nepřiměřené reakce, kdy např. dospělý jedná jako dítě

**retardace** – zpomalení, zpoždění, váznutí, zaostávání, např. duševního života vlivem mozkových chorob, úrazů, nevhodného prostředí apod.

**reverzibilní** – zvrtný, vracející se

**reziduum** – zbytek, zůstatek

**rezistence** – odolnost

**rinolálie** – patologicky změněná (snížená nebo zvýšená) nosovost, čímž se stává zvukově nápadnou

**rotacismus** – porucha výslovnosti hlásky *r*

**rotacismus Bohemicus** – porucha výslovnosti hlásky *ř*

**senzitivita** – vnímavost, citlivost, schopnost vnímat citové a smyslové podněty

**senzorický** – smyslový, zasahující smysly, podněcující činnost smyslových orgánů

**sigmatismus** – porucha vyslovování sykavých hlásek (sykavek)

**simplexní** – jednoduchý

**sinistrolateralita** – levostrannost, nejčastěji používaná jako levorukost

**stenický** – silný, svěží, odolný, robustní

**strabismus** – šilhavost

**subdepresivní** – (nálada, ladění) – lehce depresivní

**submise** – (ivní) – oddanost, podřízenost, podrobnost, neprůbojnost

**suicidium** – sebevražda

**surdiditas** – hluchota

**symptom** – příznak, projev nemoci

**tachypsychický** – chorobně zrychlený, překotná duševní reaktivita

**taktilní** – dotykový nebo hmatový

**tenze** – napětí, tlak, nelibá emoce

**tumultus sermonis** – breptavost, porucha řeči vyznačující se především rychlým tempem s následným komolením slov

**tonus** – napětí (např. svalstva)

**tonzilektomie** – vynětí krčních mandlí

**torpidní** – strnulý, ztuhlý, netečný

**vegetace adenoidní** – zbytnění nosohltanové mandle

**vox sibilant** – šeptané slovo při vyšetřování sluchu řeči

---

## 12 Užitečné kontakty

### 12.1 Přehled možností studia speciální pedagogiky se zaměřením na psychopedii na vysokých školách v České republice

Odborné vzdělání v oboru speciální pedagogika (psychopedie) je možno získat či doplnit si studiem na následujících fakultách:

#### Doktorské studium

Univerzita J. A. Komenského Praha (soukromá VŠ)

Pedagogická fakulta v Praze

Pedagogická fakulta v Olomouci

Pedagogická fakulta v Brně

#### Magisterské studium

Univerzita J. A. Komenského Praha (soukromá VŠ)

obory prezenčního i kombinovaného studia:

- Speciální pedagogika
- Speciální pedagogika – učitelství

Pedagogická fakulta v Praze

obory prezenčního (tj. denního) studia:

- Speciální pedagogika
- Speciální pedagogika a psychologie
- Učitelství na speciálních školách

Pedagogická fakulta v Brně

obory prezenčního studia:

- Učitelství speciální pedagogiky pro základní školy s různou specializací
- Učitelství speciální pedagogiky pro střední školy s různou specializací

obory kombinovaného (tj. dálkového) studia:

- Speciální pedagogika

navazující (na Bc.) magisterské studium:

- Speciální pedagogika

Pedagogická fakulta v Olomouci

obory prezenčního studia:

- Učitelství pro 1. st. základních škol a speciální pedagogika
- Učitelství pro 2. st. speciálních základních škol a základních škol s různou specializací
- Logopedie
- Speciální pedagogika (se zaměřením na dramaterapii)
- Speciálněpedagogická andragogika

Pedagogická fakulta v Ústí nad Labem

obory prezenčního studia:

- Vychovatelství pro speciální zařízení

obory kombinovaného studia:

- Vychovatelství pro speciální zařízení

Pedagogická fakulta v Ostravě

obory prezenčního studia:

- Učitelství pro 1. st. základní školy se specializací speciální pedagogika

Pedagogická fakulta v Hradci Králové

obory prezenčního studia:

- Učitelství pro 1. st. základní školy – speciální pedagogika mladšího školního věku
- Vychovatelství se zaměřením na etopedii

Fakulta tělesné výchovy a sportu Praha

obory prezenčního studia:

- Učitelství tělesné a pracovní výchovy pro zdravotně postižené

Fakulta tělesné kultury Olomouc

obory prezenčního i kombinovaného studia:

- Aplikovaná tělesná výchova

### **Bakalářské studium**

Pedagogická fakulta v Brně

kombinované studium:

- Speciální pedagogika

prezenční studium:

- Speciální pedagogika

Pedagogická fakulta v Olomouci

kombinované studium:

- Speciálněpedagogická andragogika
- Speciální pedagogika pro výchovné pracovníky
- Speciální pedagogika předškolního věku

prezenční studium:

- Speciální pedagogika předškolního věku
- Speciální pedagogika (se zaměřením na dramaterapii)
- Speciálněpedagogická andragogika
- Speciální pedagogika – komunikační techniky

Pedagogická fakulta v Ostravě

kombinované studium:

- Speciální pedagogika pro učitelky MŠ a výchovné pracovníky

Pedagogická fakulta v Hradci Králové

prezenční studium:

- Speciální výchovná péče o smyslově postižené
- Výchovná práce ve speciálních zařízeních

kombinované studium:

- Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Pedagogická fakulta v Liberci

kombinované studium:

- Speciální pedagogika pro učitelky MŠ a výchovné pracovníky

Divadelní fakulta v Brně

prezenční studium:

- Výchovná dramatika pro neslyšící

Univerzita J. A. Komenského Praha (soukromá VŠ)

kombinované i prezenční studium:

- Speciální pedagogika – vychovatelství

Fakulta tělesné výchovy a sportu v Praze

kombinované studium:

- Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených

Fakulta tělesné kultury v Olomouci

prezenční studium:

- Aplikovaná tělesná výchova

### **Akademickým titulem neukončené vzdělání**

Univerzita J. A. Komenského Praha (soukromá VŠ)

- Speciální pedagogika (program ČŽV)

Pedagogická fakulta v Brně

- Speciální pedagogika pro absolventy VŠ

Pedagogická fakulta v Olomouci

- Doplnující studium speciální pedagogiky pro učitelky MŠ
- Herní specialista
- Dramaterapie
- Muzikoterapie
- Biblioterapie
- Arteterapie
- Taneční a pohybová terapie
- Logopedie pro absolventy VŠ studia speciální pedagogiky
- Specializační studium speciální pedagogiky
- Speciální pedagogika – surdopedie (znakový jazyk)
- Speciální pedagogika pro mistry odborné výchovy

Pedagogická fakulta v Plzni

- Doplnující studium speciální pedagogiky pro učitelky MŠ
- Doplnující studium speciální pedagogiky pro vychovatele

Pedagogická fakulta v Ústí nad Labem

- Speciální pedagogika (doplnující vzdělání)

Pedagogická fakulta v Ostravě

- Speciální pedagogika pro absolventy VŠ učitelského směru
- Speciální pedagogika pro mistry odborného výcviku a vychovatele

Pedagogická fakulta v Hradci Králové

– Speciální pedagogika

Zdravotně sociální fakulta v Č. Budějovicích

– Speciální pedagogika (rozšiřující studium)

### **Adresář příslušných fakult:**

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, tel. 585 635 010, [www.upol.cz](http://www.upol.cz)

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno, tel. 543 129 122, [www.ped.muni.cz](http://www.ped.muni.cz)

Pedagogická fakulta Karlovy Univerzity v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, tel. 221 900 111, [www.pedf.cuni.cz](http://www.pedf.cuni.cz)

Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem, České mládeže 8, 400 96 Ústí n. L., tel. 475 214 417, [www.ujep.cz](http://www.ujep.cz)

Pedagogická fakulta OU Ostrava, Dvořákova 7, 701 03 Ostrava 1, tel. 596 118 230, [www.osu.cz](http://www.osu.cz)

Pedagogická fakulta UHK Hradec Králové, Víta Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové, tel. 495 061 147, [www.uhk.cz/pdf/](http://www.uhk.cz/pdf/)

Pedagogická fakulta TUL Liberec, Hálkova 6, 461 17 Liberec, tel. 485 352 404, [www.fp.vslip.cz](http://www.fp.vslip.cz)

Pedagogická fakulta ZČU Plzeň, Sedláčkova 38, 306 14 Plzeň, tel. 377 237 951, [www.pef.zcu.cz](http://www.pef.zcu.cz)

Fakulta tělesné výchovy a sportu UK Praha, José Martího 31, 162 52 Praha, tel. 220 171 111, [www.ftvs.cuni.cz](http://www.ftvs.cuni.cz)

Zdravotně sociální fakulta JU Č. Budějovice, Jírovцова 24/1347, 370 01 Č. Budějovice, tel. 387 315 182, [www.zsf.jcu.cz](http://www.zsf.jcu.cz)

Fakulta tělesné kultury UP Olomouc, tř. Míru 115, 771 11 Olomouc, tel. 585 636 010, [www.upol.cz](http://www.upol.cz)

Univerzita J. A. Komenského Praha, s. r. o., Roháčova 1148/63, 130 00 Praha 3-Žižkov, tel. 267 199 015, [www.ujak.cz](http://www.ujak.cz)

Divadelní fakulta JAMU Brno, Mozartova 1, 662 15 Brno, tel. 542 212 151, [www.jamu.cz](http://www.jamu.cz)

## **12.2 Organizace – speciálněpedagogická centra (SPC) – poskytující pomoc osobám s mentálním a kombinovaným postížením a s poruchou autistického spektra**

### **12.2.1 Kombinované vady**

#### **Hlavní město Praha**

SPC DÍTĚ

Štíbrova 1691

182 00 Praha 8

Telefon: 284 688 941

Fax: 284 684 968

E-mail: [spcpha8@login.cz](mailto:spcpha8@login.cz)

www: <http://www.stibrova.cz/>

---

SPC při Speciálních školách pro žáky s více vadami  
Starostrašnická 45  
110 00 Praha 10  
Telefon: 274 820 498, 721 450 105  
Fax: 274 817 133  
E-mail: spc.starostrasnicka@email.cz

### **Středočeský kraj**

Speciálněpedagogické centrum při DD a MŠ speciální  
Mládeže 1102  
266 01 Beroun  
Telefon: 311 611 726, 606 715 842, NONSTOP: 311 611 724  
Fax: 311 610 734  
E-mail: ms.beroun@tiscali.cz  
www: <http://www.hluchoslepota-deti.cz>

### **Ústecký kraj**

SPC Litoměřice  
Šaldova 6  
412 01 Litoměřice  
Telefon: 416 735 073  
E-mail: spc.klient@tiscali.cz

### **Pardubický kraj**

SPC Kamínek  
Lázeňská 206  
562 01 Ústí nad Orlicí  
Telefon: 465 523 715  
E-mail: spc.usti@seznam.cz

### **SPC SVÍTÁNÍ**

Komenského 432  
530 03 Pardubice  
Telefon: 466 049 917, 736 753 615  
E-mail: svitani.spc@seznam.cz, hanzlikova@svitani.cz  
www: <http://www.svitani.cz/>

### **Kraj Vysočina**

SPC Žďár nad Sázavou  
Komenského 8  
591 01 Žďár nad Sázavou  
Telefon: 566 624 224  
E-mail: spc.zr@seznam.cz

### **SPC pro KV**

Demlova 28  
586 01 Jihlava  
Telefon: 667 323 512  
E-mail: smsji@seznam.cz



SPC při ZŠ speciální a PrŠ Březejc  
Dům zdraví, s. r. o., Poříčí 11  
594 01 Velké Meziříčí  
Telefon: 566 520 168  
E-mail: spcvm@seznam.cz

### **Jihomoravský kraj**

SPC pro KV  
Žižkova 27  
678 01 Blansko  
Telefon: 516 411 868  
Fax: 516 410 080  
E-mail: spc@blansko.net  
www: spc.blansko.net

### **Olomoucký kraj**

SPC pro žáky s více vadami  
Masarykova 4  
789 85 Mohelnice  
Telefon: 583 430 835  
E-mail: specscolymohelnice@quick.cz, zdenavym@centrum.cz

### **Zlínský kraj**

SPC pro KV  
Středová 4694  
760 05 Zlín  
Telefon: 577 142 747  
E-mail: specscoly.zlin@spsvicvad.zlin.indos.cz

SPC pro KV  
F. Vančury 3695  
767 01 Kroměříž  
Telefon: 573 338 534  
E-mail: spec.skoly@tiscali.cz

### **Moravskoslezský kraj**

SPC při Speciální škole pro žáky s více vadami  
Komenského 64  
741 01 Nový Jičín  
Telefon: 556 706 262  
E-mail: spc.nj@dc.edunet.cz

## 12.2.2 Mentální postižení

### Hlavní město Praha

SPC pro MP  
Trávničkova 1743  
155 00 Praha 5  
Telefon: 235 516 651  
E-mail: spcamos@seznam.cz

SPC pro MP  
V Olšínách 69  
110 00 Praha 10  
Telefon: 274 772 024  
E-mail: spcolsiny@centrum.cz

SPC „Sluníčko“ SMtŠ  
Deylova 3/233  
150 00 Praha 5  
Telefon: 257 225 034, 257 225 043  
E-mail: sps.deylova@zris.mepnet.cz

SPC při ZŠ  
Chotouňská 474  
108 00 Praha 10-Malešice  
E-mail: spcchotounska@volny.cz

SPC při MŠ  
Na Lysinách 41/6  
147 00 Praha 4  
E-mail: sps.na\_lysinach@zris.mepnet.cz

### Středočeský kraj

SPC pro MP při ZŠ  
Školní 291  
250 02 Brandýs nad Labem-Stará Boleslav  
Telefon: 326 911 286  
E-mail: vera.blazickova@zvs.brandysnl.indos.cz

SPC pro MP  
Na Celné 2  
293 01 Mladá Boleslav  
Telefon: 326 726 053  
E-mail: zvs@volny.cz, stefaniakova@centrum.cz

SPC pro MP při Základní škole a Praktické škole  
Pařížská 2249  
272 01 Kladno  
Telefon: 312 686 018  
E-mail: spc.florianek@seznam.cz  
www: <http://ssmp.kladno.indos.cz/>

SPC pro MP  
Švermova 380  
295 01 Mnichovo Hradiště  
Telefon: 326 771 131  
E-mail: zvs.mh@seznam.cz

SPC pro MP  
Kutnohorská 179  
280 00 Kolín  
Telefon: 321 729 600  
E-mail: spc@zskolin.cz  
www: <http://www.zskolin.cz/>

SPC pro MP  
Fr. Diepolta 1576  
269 01 Rakovník  
Telefon: 313 512 273  
E-mail: sps.rakovnik@iol.cz

SPC pro MP  
Hornická 410  
273 03 Stochov  
Telefon: 312 651 047

### **Jihočeský kraj**

SPC pro MP  
Plánkova 430  
386 01 Strakonice  
Telefon: 383 328 517  
E-mail: spc@zmskolast.cz

SPC pro MP  
Husova 9  
370 01 České Budějovice  
Telefon: 387 311 945  
E-mail: spcmp.cb@seznam.cz

### **Plzeňský kraj**

SPC pro MP  
Nádražní 89  
346 01 Horšovský Týn  
Telefon: 379 422 048  
Fax: 379 422 310  
E-mail: reditelstvi@zs-oshtyn.cz

SPC pro MP  
Macháčkova 43  
318 00 Plzeň  
Telefon: 377 383 534  
E-mail: spcmach@volny.cz, zvlhey@volny.cz

**Karlovarský kraj**

SPC Karlovy Vary  
Vančurova 83  
360 17 Karlovy Vary  
Telefon: 165 673 038  
E-mail: spc\_karlovyvary@volny.cz  
Odloučená pracoviště: K. H. Borovského 1267, 356 01 Sokolov;  
Vítězství 29, 353 01 Mariánské Lázně-Hamrníky

**Ústecký kraj**

SPC Žatec  
Lidická 1254  
438 01 Žatec  
Telefon: 415 710 598, 415 711 329  
E-mail: zvlzatec@quick.cz

SPC Rumburk  
Žitná 1119/12  
408 01 Rumburk  
Telefon: 413 335 570  
E-mail: zvsrbk@interdata.cz

SPC při ZŠ speciální  
Šafaříkova 991  
436 01 Litvínov  
Telefon: 476 755 509  
E-mail: R.Vagasiova@seznam.cz, jarmila.kodymova@spec.litvinov.indos.cz  
www: <http://speclitvinov.unas.cz>

**Liberecký kraj**

SPC pro MP  
Liberecká 1734/31  
466 01 Jablonec nad Nisou  
Telefon: 428 317 588  
E-mail: sekretariat@specialniskola-jbc.cz

**Královéhradecký kraj**

SPC pro MP a děti s autismem  
Sobotecká 242  
511 01 Turnov  
Telefon: 481 312 140  
Fax: 481 322 774  
E-mail: spc.turnov@zvs.turnov.indos.cz

SPC pro MP  
Hradecká 1231  
500 03 Hradec Králové  
Telefon: 495 514 681  
E-mail: specialnicentrum@seznam.cz

SPC pro MP  
Na Struže 124  
541 01 Trutnov  
Telefon: 499 819 627  
Fax: 499 812 169  
E-mail: spc.tu@centrum.cz

### **Pardubický kraj**

SPC pro MP  
Zámecká 1  
569 92 Bystré  
Telefon: 461 741 059  
E-mail: spcbystre@centrum.cz, ditabomberova@seznam.cz

### **Kraj Vysočina**

SPC při SpŠ  
U Trojice 2104  
580 01 Havlíčkův Brod  
Telefon: 569 428 925  
Fax: 569 428 925  
E-mail: specialni.skola@worldonline.cz, spc.jitrenka@tiscali.cz

### **Jihomoravský kraj**

SPC pro MP  
Ibsenova 1  
638 00 Brno-Lesná  
Telefon: 548 522 898  
Fax: 548 526 956  
E-mail: dolezelova@ibsenka.cz, vrtelova@ibsenka.cz, kuliskova@ibsenka.cz,  
vojtkova@ibsenka.cz, hanak@ibsenka.cz  
www: <http://www.ibsenka.cz>

SPC pro MP  
Husova 574  
697 01 Kyjov  
E-mail: spc.kyjov@tiscali.cz

SPC při ZŠ  
Sekaninova 1, Husovická 14  
614 00 Brno  
Telefon: 545 241 414, 776 036 591  
E-mail: spc.sekaninova@seznam.cz, mprochazka@karneval.cz

SPC Štolcova  
Štolcova 16  
618 00 Brno  
Telefon: 548 424 061  
E-mail: spc@autistickaskola.cz  
www: <http://www.autistickaskola.cz/>

**Olomoucký kraj**

SPC pro MP  
Lidická 86  
796 01 Prostějov  
Telefon: 582 315 827  
E-mail: spc.pv@post.cz

SPC pro MP  
Svatoplukova 11  
779 00 Olomouc-Řepčín  
Telefon: 585 414 709  
E-mail: reditel@zsmat.cz, spc@zsmat.cz

**Zlínský kraj**

SPC pro MP  
Lazý 3695  
760 01 Zlín  
Telefon: 577 210 472  
E-mail: pslazy@zlinedu.cz

**Moravskoslezský kraj**

SPC pro MP  
Rýmařovská 15  
792 01 Bruntál  
Telefon: 554 717 131  
Fax: 554 717 563  
E-mail: zvs.bruntal@quick.cz

SPC pro MP  
Těšínská 98  
710 00 Slezská Ostrava  
Telefon: 596 238 036  
E-mail: spc@specskoly.com  
www: <http://www.specskoly.com/>

**12.2.3 Osoby s poruchou autistického spektra****Hlavní město Praha**

SPC Vertikála  
Rooseveltova 8  
160 00 Praha 6  
E-mail: spcvertikala@seznam.cz

**Olomoucký kraj**

SPC pro děti s autismem  
Svatoplukova 11  
779 00 Olomouc-Řepčín  
Telefon: 585 414 709  
E-mail: reditel@zsmat.cz, spc@zsmat.cz

## **12.3 Organizace rodičů a přátel osob s mentálním postižením či s autismem**

### **Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v ČR, o. s. (SPMP ČR)**

Karlínské nám. 12/59  
186 03 Praha 8-Karlín  
Telefon: 221 890 111 (ústředna)  
Fax: 224 815 912  
E-mail: spmp@seznam.cz  
Kontaktní osoba: Ing. Ivo Vykydal, předseda RV SPMP ČR,  
e-mail: ivovykydal@seznam.cz, telefon: 736 111 234

### **Klub přátel a rodičů dětí s Downovým syndromem**

Štíbrova 1691  
182 00 Praha 8-Ďáblice  
Telefon: 284 684 968/108  
Fax: 284 684 968  
E-mail: downsyndrom@centrum.cz

### **APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem**

Praha, Střední Čechy:  
Středisko podpory: V Holešovičkách 593, 182 00 Praha 8, telefon: 284 684 959  
Metodické a diagnostické středisko: Dolanská 23, 161 00 Praha 6, telefon: 220 571 249, 606 729 672  
Další krajské organizace APLA – Severní Čechy, H. Králové, Jižní Čechy, Vysočina, Jižní Morava

### **AUTISTIK, o. s.**

Kyselova 1189/24  
182 00 Praha 8  
Telefon: 605 400 865  
E-mail: autistik@volny.cz

Helena Marková  
Sudějovická 1389  
190 16 Praha 9-Újezd nad Lesy  
e-mail: helena.mark@seznam.cz

### **SPOLU Olomouc**

Občanské sdružení SPOLU Olomouc, SPI  
Telefon: 585 237 195, 739 000 720  
E-mail: spolu.spi@volny.cz

### **RYTMUS Praha**

Bruselská 16  
120 00 Praha 2  
Telefon: 224 251 610

### **Ostatní odkazy a kontakty:**

[www.dobromysl.cz](http://www.dobromysl.cz)  
[www.autismus.cz](http://www.autismus.cz)

[www.apla.cz](http://www.apla.cz)  
[www.apspc.cz](http://www.apspc.cz)  
[www.spmpcr.cz](http://www.spmpcr.cz)

**Přehled vybraných organizací Národní rady zdravotně postižených ČR:**

Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR  
Dětské centrum 1990 se sídlem v Olomouci  
Česká abilympijská asociace, o. s.  
KLUB DOWNOVA SYNDROMU/SPMP ČR  
Koruna – sdružení rodičů a přátel zdravotně postižených dětí  
Občanské sdružení pomoci duševně nemocným ČR  
POHODA – společnost pro normální život lidí s postižením  
Sdružení rodičů a přátel postižených dětí Kamínek, Pustá Kamenice  
Společnost DUHA – integrace osob s mentálním postižením  
Svépomocné sdružení rodičů a přátel zdravotně postižených dětí DANETA  
Svítání – sdružení pro pomoc zdravotně postiženým dětem, Pardubice



---

# Literatura

- BAJO, I., VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálne postihnutých (Psychopédia)*. 1. vyd. Bratislava: Sapiaientia, 1994. ISBN 80-968797-0-7.
- BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006. 188s. ISBN 80-210-3971-X.
- BENEŠ, K. *Psaní na zvláštní škole*. Praha: SPN, 1957.
- DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1978.
- ĐURÍČ, L. *Úvod do pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.
- EDELSBERGER, L., a kol. *Defektologický slovník*. 3. vyd. Praha: H-H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KONRÁDOVÁ, M. *Kapitoly z metodiky zvláštní školy*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1974.
- KOCUROVÁ, M., a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU 2002. 209 s. ISBN 80-7082-844-7.
- KYSUČAN, J. *Úvod do psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1982.
- LINC, V., KÁBELE, F. *Naše čtení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.
- LINDNER, G. A. *Všeobecné vyučování*. Praha: Odbor literárně-pedagogický, 1878.
- MACHKOVÁ, E. *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. 2. vyd. Praha: SKKS, 1990.
- MATULAY, K., a kol. *Mentální retardácia*. 1. Vyd. Martin: Osveta, 1986.
- MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika*. Praha: SPN, 1988.
- NICHOLSON, C. L., ALCORN, C. L. *Vzdělávací aplikace WISC-III*. 1. vyd. Praha: Testcentrum, 2008.
- NOVÁK, B. *Matematika III. (Několik kapitol z didaktiky matematiky)*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2000. ISBN 80-7182-286-9.
- PINSKIJ, B. I. *Psychologie pracovní činnosti žáků zvláštní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostaleho žáka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973
- SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika děti a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠPERKA, M. *Koncentračno-relaxačné techniky vo vyučovacom procese mentálne retardovaných žiakov*. *Otázky defektologie*, 30, 8, 1989, s. 349–351.
- VALENTA, M. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 1993. ISBN 80-7067-274-9.
- VALENTA, M. *Krátké zamyšlení nad nutností změny paradigmatu české speciální pedagogiky pro jednadvacáté století*. *Speciální pedagogika*, 2001, roč. 11, č. 1, s. 1–3.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-137-1.
- ZAPLETALOVÁ, J., a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika*. 1. vyd. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-29-1.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZVOLSKÝ, P., a kol. *Speciální psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-681-3.
- GIBBS, B., SPRINGER, A. *Early Use of Total Communication. An Introductory Guide for Parents*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., 1995. ISBN 1-55766-183-9.
- JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, 2003. Bez ISBN.
- MAŇÁK, J. *Didaktické metody*. Praha: SPN, 1990.
- MICHALÍK, J. *Školná integrace dětí se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 297 s. ISBN 80-7067-981-6.
- MICHALÍK, J. *Školná integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: UP, 2005, ISBN 80-244-1045-1.
- MICHALÍK, J., HANÁK, P., BASLEROVÁ, P., a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část I. (hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC)*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 120.

- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-85931-65-6.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008.
- TEPLÁ, M., a kol. *Jak dostat do škol asistenty pedagoga*. Učitelské noviny, 2007, roč. 110, č. 18, s. 14–17.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní (školní) speciální pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s. r. o., 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- Právní normy uvedené v textu

### Internetové zdroje

- Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence [on-line]. Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz>](http://www.msmt.cz).
- Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů, Výstup projektu „Inovace činnosti SPC při posuzování míry SVP dětí a žáků se zdravotním postižením“, UP v Olomouci, 2011. Dostupné na <http://spc.upol.cz>.
- Reintegrácia sociálne znevýhodněných detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl. <http://home.nextra.sk/vudpap/reintegracia/index.htm>, 6. 1. 2010.

# Příloha – Ukázka individuálního vzdělávacího plánu

## Obecné údaje

Jméno a příjmení žáka	Jirka xxx
Datum narození	28. 12. 2001
Bydliště	Xxx
Škola	Základní škola xxx
Třída	3.
Učební dokumenty, vzdělávací program	ŠVP ZŠ xxx – LMP vytvořený podle RVP ZV – příloha LMP
Vyšetření v SPC	SPC pro MP xxx

## Odborná stanoviska

<b>Pedagogická diagnostika</b>	<i>Jirka si zvykl na kolektiv třídy, má zde kamarády. Zapojuje se do společných činností ve vyučování i do her dětí v průběhu přestávek. Do školy se podle názoru svého i matky těší a doma popisuje školní práci. Je velmi hravý a snadno unavitelný, ale k práci ve vyučování je rodiči i učitelkou a asistentkami neustále motivován. Každodenní úkoly spojené s výukou zvládá. Při výuce výrazně napomáhá stálá přítomnost asistentky pedagoga.</i>
<b>Speciálněpedagogická a psychologická diagnostika (závěry)</b>	<i>Intelektové schopnosti v pásmu horní meze LMR, EPI, OVŘ, diskoordinace pohybů, porucha vizuomotorické koordinace, snížená frustrační tolerance. Nedostatky v mluveném, čteném a písemném projevu, sluchové diferenciaci, audiomotorické koordinaci, PLO. Doporučení: individuální integrace v běžné třídě ZŠ. Vzdělávání podle ŠVP – LMP. Potřeba asistenta pedagoga.</i>

## Doporučení

Časové a obsahové rozvržení výuky

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Pondělí	Čj	M	Tv	ČaS	Vv	
Úterý	Čj	M	Čj	Pč	Tv	
Středa	Čj	M	Čj	Pč	Vv	
Čtvrtek	Čj	Pč	M	ČaS	Tv	
Pátek	Čj	M	Hv	ČaS	Pč	

## Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah (asistent pedagoga)

Asistent pedagoga – 22 hodin

## Kompenzační a učební pomůcky, učebnice, texty

Název	Cena
Matematika 3 + PS pro ZŠ vzdělávající žáky s LMP	169,00
Čítanka	147,00
Písanka pro ZvŠ	59,00
Prvouka pro 3. roč. ZvŠ	47,00

**Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě**

Ne

**Individuální speciálněpedagogická nebo psychologická péče**

Ne

**Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec**

Ne

**Podíl a forma spolupráce se zákonnými zástupci**

*Spolupráce s rodiči je velmi dobrá. Rodiče pravidelně navštěvují školu a konzultují s učitelkou, asistentkou pedagoga i s vedením školy veškeré úspěchy a případné problémy při výchovně vzdělávacím procesu Jirky.*

**Jmenovité určení pedagogického pracovníka SPC, se kterým bude škola spolupracovat**

Xxx

**IVP podepsán se závazkem dodržování:**

Postavení	Jméno a příjmení	Podpis	Datum
Ředitel školy			
Výchovný poradce			
Třídní učitel			
Spec. ped. SPC			
Psycholog SPC			
Zákonný zástupce žáka			

Hodnocení IVP provedli	1. pololetí (datum)	2. pololetí (datum)
Třídní učitel		
SPC		

**Příloha č:****Vzdělávací plán v předmětu: ČESKÝ JAZYK****Na vypracování IVP se podílel vyučující: Mgr. xxx**

<b>Cíl</b>	<i>Prohloubení a ukončení výcviku čtení.  Rozšířit, obohacovat a zpřesňovat slovní zásobu.  Číst hlasitě i potichu jednoduchý text.  Zřetelně číst krátký příběh s porozuměním.  Správné čtení předložky se slovem.  Seznámit se s básničkami, říkankami a hádankami.  Opsat a přepsat jednoduchý text.  Psát slova a krátké věty podle nápovědy.  Dosáhnout větší samostatnosti při práci.</i>
------------	---

<p><b>Strategie, metody a formy</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tolerovat tempo a úpravu písma.</i></li> <li>• <i>Do výuky zařadit relaxační chvílky.</i></li> <li>• <i>Modifikovat písemné práce a úkoly.</i></li> <li>• <i>Systematicky používat názorné pomůcky. Vytvořit dostatečný prostor k procvičení učiva.</i></li> <li>• <i>Vést žáka k sebekontrolě napsaného a k úpravě psaného textu.</i></li> <li>• <i>Vést žáky k všestranné a tvořivé komunikaci.</i></li> <li>• <i>Střídat činnosti s pohybovými aktivitami.</i></li> <li>• <i>Užívat kladnou motivaci.</i></li> <li>• <i>Komunitní kruh.</i></li> <li>• <i>Klasické výukové metody (vyprávění, vysvětlování, rozhovor).</i></li> <li>• <i>Důsledně uplatňovat individuální přístup.</i></li> <li>• <i>Metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem). Systematicky používat názorné pomůcky.</i></li> <li>• <i>Metody dovednostně-praktické (napodobování).</i></li> <li>• <i>Metody výukové (didaktické hry, prvky kritického myšlení, projektová výuka, učení v životních situacích).</i></li> <li>• <i>Využívat dramatickou výchovu ve vyučování.</i></li> <li>• <i>Využívat situační metody.</i></li> <li>• <i>Zapojovat žáka do skupinového vyučování, kooperativní učení.</i></li> <li>• <i>Peer tutoring.</i></li> </ul>
<p><b>Obsah a časový harmonogram</b></p>	<p><b><u>ZÁŘÍ, ŘÍJEN</u></b></p> <p><b>Komunikační a slohová výchova:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Čtení</b> <i>Analyticko-syntetické činnosti, dělení slov na slabiky (vytleskávání)</i> <i>Používání bzučáku</i> <i>Orientace na stránce</i> <i>Báseň z paměti</i></li> <li>• <b>Naslouchání</b> <i>Koncentrační cvičení</i></li> <li>• <b>Mluvený projev</b> <i>Vyprávění podle obrázků, logopedická svičení</i> <i>Vyprávění zážitků. Prázdniny. Jdeme na nákup. Moje máma. Zvířátka</i></li> <li>• <b>Psaní</b> <i>Psaní písmen a, A, o, O, m, M, n, N, v, V, z, Z, c, Č, Č, ch, CH</i> <i>Psaní velkých písmen na začátku věty</i> <i>Doplňování samohlásek</i> <i>Opis a přepis slov a krátkých vět</i></li> <li>• <b>Formy společenského styku</b> <i>Pozdrav dospělých i kamarádů</i></li> </ul> <p><b>Jazyková výchova</b> <i>Výslovnost a délka samohlásek</i> <i>Písmena U, u, E, e, I, i</i></p> <p><b>Literární výchova:</b> <i>Seznámení s knihou: O. Sekora – Ferdův slabikář</i> <i>Zapojení do dramatizace příběhu</i> <i>Čítanka str. 3–22</i> <i>Písanka str. 1–20</i></p>

	<p><b>LISTOPAD, PROSINEC</b></p> <p><b>Komunikační a slohová výchova:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Čtení</b> Čtení krátkých textů, přirovnání, hádanky Intonace při čtení věty tázací Uspořádané dvojice, slova opačná</li> <li>• <b>Mluvený projev</b> Základy techniky mluveného projevu (dýchání), logopedická cvičení Vyprávění jak pomáhám, stolování</li> <li>• <b>Psaní</b> Psaní velkých písmen ve jménech Psaní u, U, e, E, i, I, j, J, h, H Doplňování vět, přepis vět</li> <li>• <b>Formy společenského styku</b> Poděkování, prosba, pomoc Přání k Vánocům</li> </ul> <p><b>Jazyková výchova</b> Čtení obrázků zleva doprava Písmena J, j, H, h, K, k, P, p</p> <p><b>Literární výchova:</b> Porozumění přísloví Seznámení s knihou B. Říha – Náš Vítek Čítanka str. 23–40, 107–108 Písanka str. 21–40</p>
Způsob hodnocení	<p><b>Vyučující volí vhodné a přiměřené způsoby získávání podkladů k hodnocení žáka.</b></p> <p><b>Vyučující klade důraz na ten druh projevu, ve kterém má žák předpoklady podávat lepší výkony. Při klasifikaci se nevychází z prostého počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák zvládl.</b></p> <p><b>Klasifikace je doprovázena hodnocením, tj. vyjádřením pozitivních stránek výkonu, objasněním podstaty neúspěchu, návodem, jak mezery a nedostatky překonávat.</b></p> <p><b>Podporovat sebehodnocení.</b></p> <p><b>Výsledky ve vyučovacích hodinách se hodnotí známkou i slovně, pololetní a závěrečné hodnocení v předmětu Český jazyk je známkou.</b></p>
	<b>NÁSLEDUJÍ DALŠÍ PŘEDMĚTY .....</b>



prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.,  
PaedDr. Petr Petráš, Ph.D., a kolektiv

## **Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením**

Určeno pro asistenty pedagoga žáka s mentálním postižením

Výkonný redaktor doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.  
Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká  
Technická redakce VUP  
Návrh obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)  
e-mail: [vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)  
elektronický obchod: [www.e-shop.upol.cz](http://www.e-shop.upol.cz)

Olomouc 2012

1. vydání

čz 2012/713

**ISBN 978-80-244-3380-6**

Neprodejná publikace







evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020



9 788024 433806