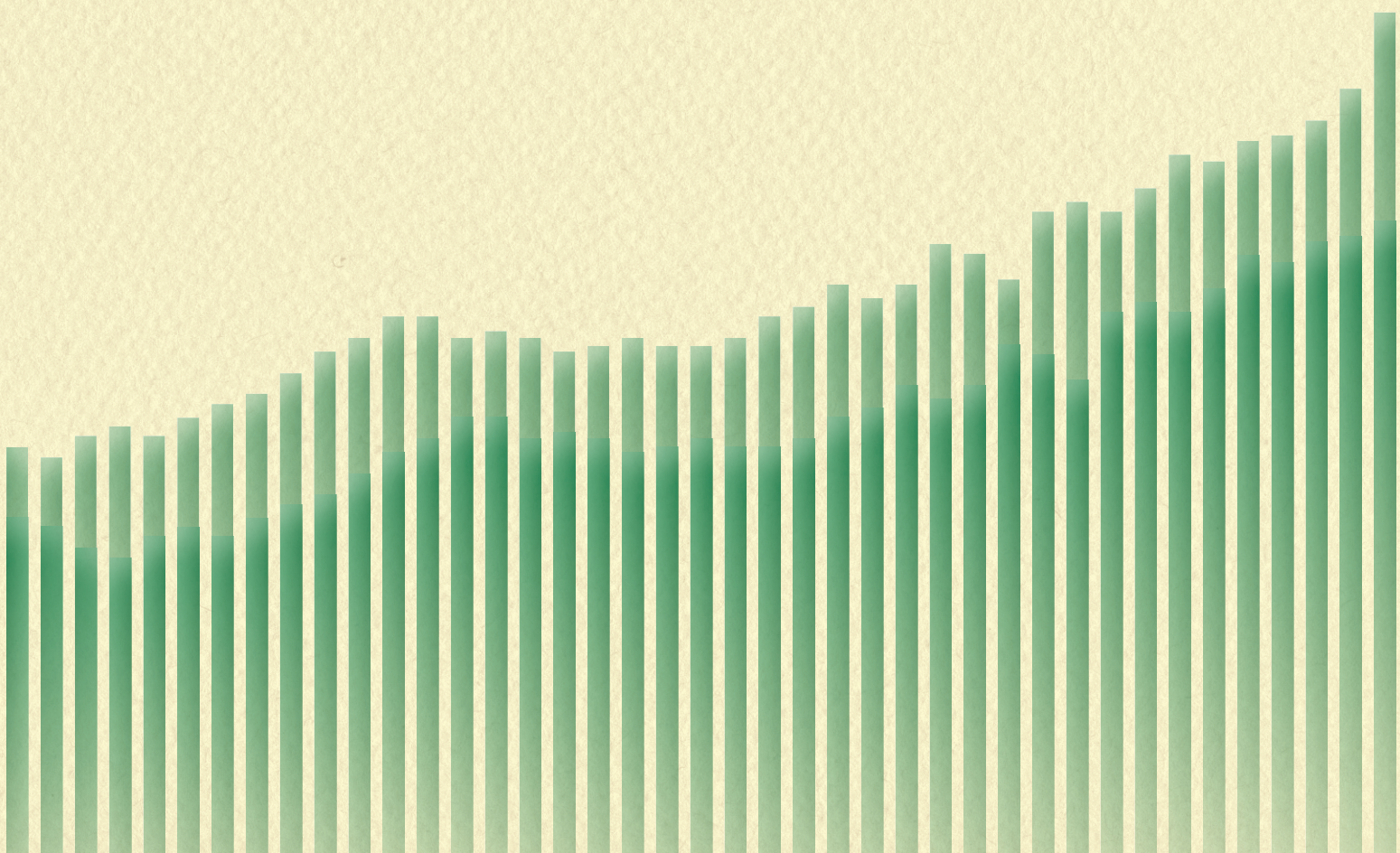


Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením

Eva Čadová a kolektiv



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

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

**Eva Čadová
a kolektiv**

Olomouc 2012

Oponenti: Mgr. Jana Hanzlíková
Mgr. Markéta Benoniová

Autorský tým: Mgr. Eva Čadová (vedoucí autorského kolektivu)
Mgr. Kateřina Kopecká
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Mgr. Monika Vejrochová



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

© Eva Čadová a kol., 2012

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3378-3

Obsah

1	Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga (<i>Eva Čadová, Jan Michalík</i>).....	5
2	Charakteristika tělesného postižení (<i>Kateřina Kopecká</i>).....	15
3	Osobnost žáka s tělesným postižením (<i>Kateřina Kopecká</i>).....	18
4	Žák se souběžným postižením více vadami, z nichž jedna je tělesné postižení (<i>Kateřina Kopecká</i>).....	22
5	Asistent pedagoga ve třídě, v níž je zařazen žák s tělesným postižením (<i>Eva Čadová</i>)	25
6	Spolupráce asistenta pedagoga s vedením školy, učiteli, rodiči a poradenským zařízením (<i>Eva Čadová</i>).....	27
7	Základy teorie výchovy a didaktiky (<i>Kateřina Kopecká</i>).....	30
8	Metody a formy využívané ve výuce (<i>Eva Čadová</i>)	34
9	Klima třídy (<i>Eva Čadová</i>).....	41
10	Podpora rozvoje řeči u tělesně postižených dětí (<i>Eva Čadová</i>).....	48
11	Tělesná výchova u žáků s tělesným postižením (<i>Kateřina Kopecká</i>)	52
12	Pracovní výchova u žáků s tělesným postižením (<i>Monika Vejrochová</i>).....	57
13	Výtvarná výchova u žáků s tělesným postižením (<i>Monika Vejrochová</i>).....	66
14	Nácvik psaní u žáků s tělesným postižením (<i>Monika Vejrochová</i>)	72
15	Výroba pomůcek pro žáky s tělesným postižením (<i>Monika Vejrochová</i>).....	80

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

EVA ČADOVÁ, JAN MICHALÍK

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 uvedené dobu 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 speciálně-pedagogického 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 speciálně-pedagogickou 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).¹

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 tito žáci vzdělávají ve vyšších formách vzdělávacího systému).

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.

Zásadní diskuse se vedly o tom, „čí je asistent“. Název říká, že se jedná o asistenta pedagoga. Na druhé straně je zřejmé, že je přítomen „právě a pouze“ ve třídách, v nichž je žák se speciálními vzdělávacími potřebami (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 třídě. Neboť ta tvoří více či méně jednolitou sociální jednotku s vlastním klimatem.

Mnohdy se však v našich školách setkáváme spíše s opačným přístupem. Asistent většinou pracuje jen s integrovaným dítětem, často sedí spolu s asistentem izolovaně od zbytku třídy. Učitel se na dítě obrací jen výjimečně, většinou v případě prozkoušení. Dítě tak přichází o kooperaci s ostatními spolužáky.

¹ 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.

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.

Osobní asistent × asistent pedagoga

Až do roku 2011 docházelo často k rozporům ve vymezení role a kompetencí asistenta pedagoga a osobního asistenta. 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 mezi těmito dvěma profesemi. Zatímco osobní asistent poskytuje služby příslušné osobě se zdravotním postižením v jejím přirozeném prostředí (domácnost, volný čas, kroužky), asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, má působnost při vzdělávání dítěte se zdravotním postižením (znevýhodněním) a pracuje ve škole, kde se dítě (žák, student) vzdělává.

Mnohdy jsou tyto pozice zaměňovány i samotnými pedagogy. Stává se tak dost často, že asistent pedagoga pracuje pouze s integrovaným dítětem. A většinou rodiče žijí v domněnku, že asistent je ve škole pouze pro jejich dítě, a bývají dost často překvapeni, když se asistent věnuje i jiným dětem nebo vykonává i jiné činnosti než ty, které se týkají jejich dítěte.

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 nebo požadavky poskytovatele sociálních služeb. Poskyvatelé 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 se většinou jedná 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 mají 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. Shodné s charakteristikou osobnosti asistenta jsou i způsoby práce s klientem. 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 o vykonávání pomoci při „sebeobsluze a pohybu“ daného žáka během vyučování (viz dále).

Legislativní rámec profese asistenta pedagoga

Základy právní úpravy vedly k současnému vyjádření – zákonné definici role asistenta pedagoga. V současnosti je hmotněprávní vyjádření 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.

Kvalifikační předpoklady

Asistentem pedagoga je podle ustanovení § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou 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.

Odborná způsobilost asistenta pedagoga je vymezena v § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním 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.

Z výše uvedeného vyplývá, že cesty k dosažení odborné kvalifikace asistenta pedagoga mohou být velmi rozmanité. Rozptyl stupňů vzdělání v získávání odborné kvalifikace od základního až po vysokoškolský se ve výše uvedeném zákoně neobjevuje u žádného jiného pedagogického pracovníka.

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

Přestože mohou funkci asistenta pedagoga 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 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 a o změně některých zákonů, 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, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, obsahuje 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 s výše uvedenými požadavky pořádají v současné době například zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, střediska služeb školám, případně krajská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

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, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, 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 nezářídka navštěvovány 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 spolupráce s učitelem při výchovně-vzdělávací práci ve třídě a podpory 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 smířčímu 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

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 potřebami. 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 rozhodnutí o zřízení 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 a 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 školy 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“.

Činnosti asistenta pedagoga dle katalogu prací MŠMT

4. platová třída

Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.

Přímá pedagogická činnost spočívající v pomocných výchovných pracích zaměřených na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

5. platová třída

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

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

7. platová třída

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

8. platová třída

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

Samostatná vzdělávací a výchovná činnost při vyučování zaměřená na speciální vzdělávací potřeby dítěte, žáka nebo studenta podle rámcových pokynů učitele nebo speciálního pedagoga. Samostatná vzdělávací, výchovná nebo speciálně pedagogická 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, je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem. Zajišťuje speciálněpedagogické činnosti především u integrovaného dítěte v běžné škole a u dětí s těžkým zdravotním postižením ve škole speciální. Základem práce asistenta je 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:

- přímou pedagogickou činností (v rozsahu 20 až 40 hodin týdně),
- přípravou na výchovně-vzdělávací činnost (příprava pomůcek, kooperace s učitelem, další vzdělávání)

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 nezbývá prostor. Pozorování je zdrojem získávání informací o žákovi a dle jeho výsledků lze aplikovat individuální přístup. Poznatky z pozorování je vhodné vyhodnotit s učitelem a spolupracovat s ním i ve 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 se 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,

- zprostředkování vzájemné komunikace pedagogů se žáky a žáků mezi sebou a pomoc při této komunikaci, 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 zaškolování v práci s pomůckou, jíž 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 speciálněpedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP).

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, změnu osoby AP a případnou změnu platového ohodnocení, ukončení pracovního poměru AP atd.).

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: Univerzita Palackého v Olomouci, 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 v Olomouci. 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 kolektiv. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-85931-65-6.
- TEPLÁ, M. a kol. Jak dostat do škol asistenty pedagoga. *Učitelství 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. ISBN 80-7315-071-9.

Internetové zdroje

- Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (škol-
ský zákon). Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz>](http://www.msmt.cz).
- Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz>](http://www.msmt.cz).
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Dostupné na [www: <http://www.mpsv.cz>](http://www.mpsv.cz).
- 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 Charakteristika tělesného postižení

KATEŘINA KOPECKÁ

Pojem *tělesné postižení*, kterým se budeme v této kapitole zabývat, má velké množství významů. Používá se jako obecné označení v hovorové řeči, ale i jako odborný termín pro účely medicínské, speciálně pedagogické či zákonodárné. Z širšího hlediska je tělesné postižení možné charakterizovat jako postižení, které se projevuje buďto dočasnými nebo trvalými problémy v motorických dispozicích člověka. Jedná se především o poruchy nervového systému, ale také poruchy pohybového a nosného aparátu. Tělesné postižení je v odborné literatuře uváděno i pod pojmy motorické či somatické postižení.

Pohybové (ortopedické) vady dělí odborníci z řad somatopedie podle různých kritérií. Zde pro přehlednost uvádím některá možná rozdělení:

1. Podle druhu postižení
 - tělesně postižení,
 - zdravotně oslabení,
 - nemocní.
2. Podle doby vzniku postižení
 - vrozená tělesná postižení,
 - získaná tělesná postižení.
3. Podle místa postižení
 - obrny centrální a periferní,
 - deformace a malformace,
 - amputace.
4. Podle stupně postižení

Pro účely této publikace se budeme stručně zabývat jednotlivými typy tělesného postižení s důrazem na dětskou mozkovou obrnu, která je nejčastějším typem postižení, se nímž se můžeme setkat ve školské praxi.

Obrny centrální a obrny periferní

Obrna je ztráta schopnosti uskutečnit volní pohyb. Při centrální obrně je postižena CNS – mozek a mícha, při periferní jsou postiženy periferní nervy. Jednotlivé druhy obrn můžeme rozdělit podle stupně rozsahu a závažnosti na parézy (částečné ochrnutí) a plegie (úplné ochrnutí).

Mezi nejčastější centrální postižení patří *dětská mozková obrna (DMO)*, dále se sem řadí *dětská obrna (poliomyelitis)*, *mozkové záněty (encephalitis)*, *mozkové nádory (tumor cerebri)*, *mozkové embolie (embolia cerebri)* a traumatické poúrazové stavy – *otřes mozku (komoce cerebri)*, *stlačení mozku (komprese cerebri)* a *zhmoždění mozku (kontuze cerebri)*.

K centrálním postižením patří *rozštěp páteře (spina bifida)*, *rozštěp páteře a míšních plen (meningokéla)*, *rozštěp páteře, plen a míchy (meningomyelokéla)*. Stále častým následkem úrazů páteře s poraněním míchy vznikají míšní obrny. Stupeň postižení závisí na místě, v kterém byla mícha zasažena.

Periferní obrny vznikají postižením jednoho či více nervů následkem hlubšího poranění, zánětů, úrazů, nervosvalových onemocnění apod. Poruchy mohou být trojího typu: *přechodné obrny (neuroapraxie)*, *částečné obrny (axonotmeze)* a *úplné obrny (neurotmeze)*.

Mezi obrny se také řadí degenerativní onemocnění mozku a míchy. Do této skupiny patří velké množství onemocnění, mj. *mozečková heredoataxie (Senator-Marieova choroba)*, *roztroušená skleróza mozko-míšní (sclerosis cerebrospondylis multiplex)* či *degenerativní onemocnění míchy (Friedrichova heredoataxie)*.

Dětská mozková obrna (DMO)

Jedná se o raně vzniklé poškození mozku vzniklé před porodem, během porodu a krátce po něm. U DMO je dominantní motorické postižení, často se však přidružují smyslové vady a mentální opoždění.

Formy DMO podle Lesného:

- spastická – diparetická, hemiparetická, kvadruparetická,
- nespastická – dyskinetická, hypotonická.

Diparetická forma (Littleova) se vyznačuje ochrnutím obou dolních končetin. Příčinou je poškození mozku v temenní oblasti, které nejčastěji vzniká při předčasných porodech nebo krvácení do mozku. Většina svalových skupin má zvýšené napětí – spastickou hypertonií, svaly se zkracují, a tím způsobují vadné držení dolních končetin a pánve. Chůze je nůžkovitá, překračující, s došlapem na špičky. Diparetická forma *paukospastická* se vyskytuje méně. Tato forma se projevuje menší spasticitou, takže nevzniká překřížení dolních končetin a stehna se netrou o sebe.

Hemiparetická forma se projevuje postižením jedné poloviny těla s tím, že převaha postižení bývá zpravidla na horní končetině. Typické je flekční držení ruky, připomínající složené ptačí křídlo. Dolní končetina je volně pohyblivá v kyčelním a kolením kloubu, často dochází k její vnitřní rotaci, trup je vychýlen k postižené straně.

Kvadruparetická forma je nejtěžší a nejkomplexnější, často se druzí i s mentálním opožděním a dalšími chorobami. Při této formě jsou postiženy všechny čtyři končetiny, jednotlivé končetiny mohou být různého stupně postižení. Většinou dominuje postižení dolních končetin, nebo převažuje postižení jedné strany nad druhou. Poškozením mozku v obou hemisférách může dojít i k *oboustranné hemiparéze*.

Dyskinetická forma – někdy také bývá označována jako *extrapyramidová* – se vyznačuje nepotlačitelnými pohyby a grimasami, které se objevují spontánně v klidu nebo se dají provokovat různými podněty, např. náhlým zvukem, bolestivým podnětem, afektem.

Hypotonická forma se projevuje snížením svalového tonu. Děti mají větší rozsah pohybu v kloubech. Stoj je nestabilní, o široké bázi, chůze nejistá, vrávoravá. Někdy se projevují mozečkové příznaky. Dítě nesvede střídavé pohyby končetin, při cílených pohybech horní končetiny přestřelují (hypermetrie).

Směšené formy – nejznámější je diparetická s hemiparetickou formou. Výsledným obrazem je triparéza.

Deformace

Deformace zahrnují velkou skupinu vrozených i získaných vad, které se vyznačují nesprávným tvarem některé části těla. Mezi vrozené deformace zařazujeme deformity lebky, kloubů, svalů a končetin. Ve většině případů vrozených deformit jde o multifaktoriální typ dědičnosti, což znamená, že příčin vzniku vady je více.

Mezi poměrně frekventované vrozené vady patří *vrozené vykloubení kyčlí (dysplazie kyčelního kloubu)*. Většina dětí s touto vadou se vyléčí již v raném věku udržováním kyčelních kloubů ve správné poloze. U těžších typů a nedoléčených případů není vhodné přetěžovat dolní končetiny.

Příznivou prognózou se vyznačuje i *Perthersova choroba* – poškození cév vyživujících hlavici stehenní kosti. Toto onemocnění postihuje především chlapce ve věku 5–7 let. Při léčbě se postupuje buď radikální cestou operace, nebo konzervativně dlouhodobým klidem na lůžku. V obou případech bývá dítě po návratu do školy načas osvobozeno z tělesné výchovy. I po opětovném začlenění je třeba se vyvarovat nárazům a otřesům, především přeskokům a sprintům.

Získané deformace mohou nastat jako důsledek nesprávného držení těla. Návykově tak začínají některé druhy *skolióz (bočné vychýlení páteře)* a *kyfóz (předozadní vychýlení páteře)*. Příčiny vadného držení mohou být fyziologické (růstové, dědičné vloh, nedostatečná výživa apod.) či je může způsobit vnější prostředí (nedostatek pohybu, obezita, dlouhotrvající sedavá poloha, jednostranně zatěžující aktivity, předčasná sportovní specializace, nevhodné lůžko apod.).

Poruchy hybnosti, které vznikají poškozením svalového vlákna, se souhrnně nazývají *myopatie*. Nejčastější svalovou chorobou je *progresivní svalová dystrofie*, při které dochází k rychlejší či pomalejší degeneraci svalových vláken. Specifickým případem s nepříznivou prognózou je *Duchennova svalová dystrofie*, která postihuje téměř výlučně chlapce. První známky ochabování svalstva přicházejí mezi 2.–6. rokem a projevují se většinou zhoršením chůze (školbrtání, kolébová chůze, časté pády) a neschopností poskakovat. Stále se snižující svalový tonus postupně omezuje jednotlivé motorické a posléze i životní funkce.

Malformace

Patří mezi vrozené vývojové vady. Malformací rozumíme patologické vyvinutí různých částí těla, nejčastěji končetin. Částečné chybění končetiny označujeme jako *amelie*, stav, kdy končetina navazuje přímo na trup, se nazývá *fokomelie* a neúměrně krátké končetiny mají název *mikromelie*.

Amputace

Jedná se o umělé odnětí části těla (končetiny) nebo části některého orgánu. K amputaci může dojít následkem úrazu či chirurgicky při cévních onemocněních, zhoubných nádorech a infekcích. Chybějící končetina je po zásahu plastického chirurga nahrazena protézou.

Použitá a doporučená literatura

- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- KRAUS, J. a kol. *Dětská mozková obrna*. Praha: GRADA, 2004. ISBN 80-247-1018-8.
- LESNÝ, I., ŠPITZ, J. *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22922-0.
- OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3242-1.
- OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3819-5.
- VÍTKOVÁ, M. *Paradigma somatopedie*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1953-0.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno: PAIDO, 2006. ISBN 80-7315-134-0.
- KÁBELE, F., KOLLÁROVÁ, E., KOČÍ, J., KRACÍK, J. *Somatopedie*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-533-5.
- WHO. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 978-80-247-1587-2.

3 Osobnost žáka s tělesným postižením

KATEŘINA KOPECKÁ

Hovořit komplexně o osobnosti žáka s handicapem v tělesné oblasti je velmi obtížné, vždy záleží na konkrétní formě a typu postižení, na faktorech prostředí a celkových podmínkách vývoje, které jsou umožněny konkrétnímu dítěti. Nehledě na genetickou výbavu jedince, která velkou měrou ovlivní jeho osobnostní vývoj, na jeho charakterové vlastnosti, celkové ladění a odolnost k zátěži či schopnost vyrovnat se s extrémně náročnou situací. Svou roli jistě hraje i hodnotová orientace, motivace, zájmy a postoje konkrétního dítěte, ale i jeho rodiny, stejně jako jeho sociální kontakty a vazby, možnost vlastní seberealizace a získání pocitu vlastní hodnoty. Přestože všechny tyto aspekty jsou svojí povahou vysoce individuální, lze najít určité společné prvky či znaky ve vývoji jedince s tělesným postižením. Mezi hlavní hlediska ve vztahu k utváření osobnosti jedince s poruchou hybnosti patří:

- jaký je vztah osoby s poruchou hybnosti k vlastnímu tělu,
- jaký je vztah prostředí k anomálnímu tělu člověka,
- jaký je vliv názoru prostředí na osoby s poruchou hybnosti (jakým způsobem zpracuje osoba s poruchou hybnosti, vztah prostředí k ní).

Co se týče mentální úrovně jedince s postižením v tělesné oblasti, pak je třeba rozlišovat mezi postižením vývoje kognice, které je organické a souvisí se změnami v oblasti mozkové kůry, a postižením, které vzniká sekundárně v souvislosti se zdravotní situací. Sekundární zaostávání bývá spojeno s omezením pohybu a sociálních kontaktů při imobilitě nebo částečné mobilitě, dlouhodobé hospitalizaci, izolaci, kdy mentální předpoklady jedince zůstávají nevyužity. V tomto případě je třeba zařadit komplex podnětů stimulačních optimálně možný rozvoj. Je třeba se zároveň připravit na reaktivní psychické změny, které jsou psychickými následky tělesné vady, nemoci či úrazu (medikace, znehybnění, odloučení od rodiny, izolace od přirozeného prostředí atd.). Tyto reaktivní změny mohou rovněž souviset s negativními zkušenostmi jedince v sociálních kontaktech a s uvědomováním si důsledků poruchy hybnosti pro život.

Velmi zajímavé jsou uváděné rozdíly v osobnosti u dětí s vrozeným či raně získaným postižením a u dětí s později získaným postižením.

Vrozené nebo raně získané tělesné postižení působí jako omezující faktor v celkovém vývoji dítěte, nastává tzv. „vrůstání“ do poruchy či vady. Pokud se totiž osobnost jedince vyvíjí od nejtělejšího věku jako tělesně postižená, pak se postupně adaptuje na tento stav. Další důležitou okolností je ochuzení o možnost neomezené změny místa a o zážitky zdravých dětí, omezuje se okruh vnímání, zážitky dítěte se vážou k úzce ohraničeným možnostem pohybu. V rozvoji osobnosti dítěte s tělesným postižením je obzvláště těžké, že prostředí dítěte nemůže pro ně samotné znamenat přirozený a bezprostředně „napodobitelný vzor“, a proto si musí samo nalézt míru požadavků vůči sobě. U těchto dětí někdy nevhodnou výchovou či nepříznivými podmínkami (nedostatek, či nerovnoměrný příliv podnětů) vznikají dětské neurózy, projevující se např. pomočováním, nechutenstvím, poruchami spánku, ale i dětským vzdorem, negativismem, afektovaností atd.

Získané postižení přináší naproti tomu náhlou změnu životní situace, na niž není dítě připraveno a se kterou se musí vyrovnávat. U jedinců se získaným tělesným postižením velmi závisí na období, kdy k problému došlo. U starších dětí dojde k apatii, později k velké labilitě emocí, může se objevit hloubovatost a přemýšlení o otázkách budoucnosti. Je charakteristické, že intenzita emocionálních změn někdy neodpovídá skutečnému stupni a rozsahu postižení. Z psychologického hlediska jsou velmi významné nepřiměřené citové reakce, zvláště strach, nejistota, úzkost a precitlivělost. Vhodným výchovným přístupem se mohou tyto stavy příznivě ovlivňovat a zlepšovat. Na rozdíl od postižení vzniklého v raném věku se v utváření osobnosti u člověka s postižením získaným v pozdějším věku dostaví intenzivní krize, tzv.

šok z poznání. Důležitou roli ale sehraje vědomí, že předcházející část života proběhla normálně, což vede jedince ke schopnosti zdolávat vzniklý handicap s intenzivnější energií.

Znalost jednotlivých specifik osobnostní výbavy jedince s určitým fyzickým znevýhodněním nám umožní lépe připravit a realizovat intervenční opatření a přizpůsobit výchovně vzdělávací proces specifickým potřebám těchto jedinců.

Postoj okolí k postiženému

Prvním okolím, ze kterého přicházejí pro dítě s postižením významné podněty, je jeho rodina se svými postoji a tradicemi. Nejbližší rodina (rodiče, prarodiče, sourozenci) bývá často velmi citlivě zasažena narozením dítěte s postižením a obtížně se s touto skutečností vyrovnává. A stejně jako dvě děti se shodným postižením, tak i dvě rodiny s dítětem se shodným postižením se s tímto faktem vyrovnávají zcela odlišně. Tato složitá problematika bude podrobně rozpracována v samostatné kapitole.

V mateřské školce či škole se dítě dostává do kontaktu s dalšími vlivy okolí a dalšími vychovateli. Je třeba si uvědomit, že kolektiv třídy se bude ve svých postojích k žákovi s handicapem s velkou pravděpodobností chovat takovým způsobem, jakým se k němu (vědomě či nevědomě) budou chovat pedagogičtí pracovníci školy. Pokud nebudou mít žádné psychické zábrany a problémy z této i pro ně možná náročné a nezvyklé situace, přijmou spolužáci postiženého výrazně snadněji, než pokud z dospělých vycítí obavy, úzkostlivost či odpor.

Musíme podotknout, že na postoji okolí se do značné míry podílí i samo postižené dítě, i ono je jeho významným činitelem. Jako svébytná bytost je se svým sociálním prostředím v neustálé interakci – nechává se jím ovlivňovat a samo ho ovlivňuje. Někdy přináší nezvyklé nároky, přitahuje pozornost či provokuje a dráždí, někdy budí lítost, časově své vychovatele zatěžuje a fyzicky vyčerpává. Zároveň však ve svém okolí budí pozitivní vlastnosti – obětavost, soucit a empatii, které by jinak zůstaly neaktivovány.

V literatuře jsou uváděny dvě základní etapy poznání:

- Etapa vnější krize – projeví se v období přípravy na školu, kdy dítě začíná tušit, že je jiné.
- Etapa vnitřní krize – znamená bolestné sebepoznání, nastane asi po desátém roce života a končí koncem puberty, toto vnitřní dozrávání směřuje k úsilí rozvoje vlastních hodnot a přináší možnost obrácení se směrem k neosobním hodnotám.

V sociálním vývoji každého dítěte (nejen handicapovaného) jsou konkrétní období, která je potřeba respektovat, pokud chceme, aby vyrostlo v harmonicky rozvinutou osobnost se zdravým sebevědomím. Klíčové jsou již emoční *prožitky raného dětství* (do 3 let), kdy dítě ještě nevnímá svou „jinakost“. Velmi citlivě však prožívá vztahy ke svým nejbližším – nejprve k matce a posléze i k otci, na jejichž základě si vytváří dovednost vnímat a chápat lidské vztahy, respektive přijímat okolní svět. Podle Matějčka (2001) se jedná o *vytvoření „pradůvěry“ v lidi*. Dětem s tělesným postižením hrozí v tomto období nejen citová deprivace, ale z důvodu snížené mobility i nedostatek podnětů či pohybu.

Kolem 3. roku věku procházejí děti *obdobím sebeuvědomování* (tzn. období 1. vzdoru), kdy dochází ke zvýšenému prosazování vlastní suverenity. Těmito „výboji za hranice bezpečí“ je dítě konfrontováno s vlastními možnostmi a stanovenými hranicemi. Děti s tělesným postižením se v tomto období poprvé setkávají s omezeními, která jsou dána jejich handicapem. Zde mají svůj základ pocity nejistoty a jinakosti, se kterými pak více či méně úspěšně bojují po celý život. Významnou roli zde hraje i okolní prostředí, které svými verbálními („S námi si hrát nemůžeš.“) i neverbálními projevy (např. odvrácení pohledu) ovlivňuje uvědomování si vlastní (ne)schopnosti a (ne)možnosti. V předškolním věku je tedy třeba klást velký důraz na prosociální postoje dětí v kolektivních zařízeních i na pochopení problematiky tělesného postižení u dospělých, kteří dítě s handicapem ovlivňují.

S nástupem do školy se mění priority a na vrchol hodnotového žebříčku se posouvá *výkon dítěte*. Důležitější, než zda je dítě osobnostně milé a společenské, je v období mladšího školního věku skutečnost, jak mu jde čtení, psaní a počítání. Harmonický vývoj dítěte je tedy do značné míry ovlivněn tím, jaké nosí známky a jak na tento fakt reaguje jeho okolí. Ve vývojové psychologii bývá toto období označováno jako *období realismu*. Dítě opouští fantazijní svět a začíná „bojovat“ o své místo „na výsluní“. Netřeba podotýkat, že jedinec s postižením je pro tento boj v nevýhodné pozici. Další novou dimenzí, kterou toto období

přináší, je *potřeba identifikace* s nějakým vzorem. Dítě se ocitá v nejrůznějších sociálních situacích, setkává se s velkým počtem osobností, se kterými se může ztotožnit. V tomto věku již zvládá několik rolí (syn, sourozenec, žák, kamarád, pacient apod.) a další objevuje (sexuální identita, partnerství a rodičovství). I v tomto ohledu může být dítě s tělesným handicapem výrazně znevýhodněno, především kvůli častým hospitalizacím a někdy i nevhodnému výchovnému stylu rodiny.

Kritickým vývojovým obdobím pro všechny lidské jedince je *puberta* (cca 12–15 let). V důsledku hormonálních procesů dochází k mnoha změnám ve fyzickém i psychickém vývoji dospívajícího. Právě v tomto období se do popředí dostává otázka *tělesného schématu*, pubescent je velice citlivý na to, „jak vypadá“. Jakékoliv odchylky od normy jsou pro něj zdrojem psychotraumat, která ovlivňují jeho další život. U postižených jedinců bývá toto období velmi problematické i v případě vyrovnaného a bezproblémového dětství. Vzniká zde riziko nepřiměřeného, impulzivního a zkratkovitého chování, vyloučit nelze ani sebepoškozování a suicidiální tendence (snaha o úmyslné ukončení vlastního života). Dalším znakem, který puberta přináší, je *potřeba odpoutat se od rodičů*, tzv. „vyletět z hnízda“. U dospívajících s postižením bývá tato poměrně dominantní potřeba obtížně naplnitelná, jelikož bývají kvůli svému handicapu dlouho závislí na svých rodičích.

S obdobím *adolescence* (15–18 let) se navíc ještě přidává ožehavá otázka *navazování citových vztahů a uspokojování vlastních sexuálních potřeb*. Opakované frustrace a stres z neúspěchu je třeba u mladého člověka s postižením řešit obzvláště citlivě. Dalším zdrojem intenzivních pocitů méněcennosti může být i otázka profesionální orientace, která je v případě zdravotního postižení výrazně omezena. Díky problémům, které se v tomto období naplno projevují, bývá také označováno jako *adolescentní krize*.

Základní psychické potřeby postiženého dítěte

Hlavním předpokladem zdravého duševního vývoje dítěte s handicapem je správné uspokojování jeho základních duševních potřeb. Podle Kracíka (1993) je třeba respektovat tyto potřeby dítěte:

1. *Potřeba přiměřené stimulace*

Prostředí, v němž vyrůstá tělesně či zdravotně postižené dítě, se často vyznačuje jednak jednostranností podnětů, jednak celkově nižší stimulací. To se nepříznivě odráží především v rozumovém vývoji dítěte. Často si vytváří nepřesné či zkreslené představy o okolním světě, nerozvíjí se u něj schopnost kritického hodnocení situace. Dítě také zaostává ve vyjadřovacích schopnostech a v rozvoji celkové motoriky.

2. *Potřeba určitého řádu v životě dítěte*

Vytvoření a zachování určitého pořádku, systému životních činností je pro dítě důležité především z hlediska rozvoje rozumových schopností. Osvojení si určitého řádu mu totiž umožňuje postřehnout smysl věci a na základě těchto principů si vytvářet vlastní systém poznatků a zkušeností. Tato dílčí schopnost je velice potřebná v procesu učení.

3. *Potřeba jistoty*

Základ životní jistoty je dán již v raném dětství ve specifickém vztahu dítěte k matce. Uspokojování této základní životní potřeby je jednou ze základních podmínek motivace k činnosti, učení a pozitivnímu charakterovému vývoji.

4. *Potřeba identity*

Tato potřeba v sobě zahrnuje vědomí vlastní osoby, vlastního já, ale zároveň i vědomí své společenské hodnoty. Naplňování této potřeby člověka vnitřně motivuje k veškerému sociálnímu chování a zapojování do praktického života.

5. *Potřeba otevřené budoucnosti*

Na závěr velice důležitá potřeba každého člověka a velice ožehavá v případě jedinců s tělesným handicapem. Jedná se o to, aby i postižený člověk měl před sebou neustále nějakou reálnou životní perspektivu, aby nezačal pochybovat o smyslu svého života.

Použitá a doporučená literatura

- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- KÁBELE, F., KOLLÁROVÁ, E., KOČÍ, J., KRACÍK, J. *Somatopedie*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-533-5.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H&H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.
- OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3242-1.
- PREKOPOVÁ, J., ŠTURMA, J. *Výchova láskou*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0077-2.
- VÍTKOVÁ, M. *Paradigma somatopedie*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1953-0.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno: PAIDO, 2006. ISBN 80-7315-134-0.

4 Žák se souběžným postižením více vadami, z nichž jedna je tělesné postižení

KATEŘINA KOPECKÁ

K tělesnému postižení (především pokud bylo způsobeno centrálním poškozením mozku) se mohou přidružovat mnohé další vady a poruchy. V souvislosti s tím se uvádí termín *kombinované postižení*, který je používán pro výskyt dvou a více vad. V odborné literatuře se můžeme setkat s termíny vícenásobné postižení, kombinované postižení a kombinované vady, ale také těžké zdravotní postižení či postižení více vadami. V zahraniční literatuře se nejčastěji vyskytuje pojem *multihandicap*. Definici a charakteristiku vícenásobného postižení najdeme také ve Věstníku MŠMT ČR (č. 8/1997): „Za postiženého více vadami se považuje dítě, respektive žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu.“

Nejčastějším typem postižení s více vadami je *dětská mozková obrna (DMO)*, která se může projevit pohybovým, mentálním a smyslovým handicapem a dalšími přidruženými poruchami.

Mentální postižení se vyskytuje přibližně u 2/3 dětí s DMO. Zvláště vysoké procento mentálního postižení se objevuje u forem hypotonických a kvadruparetických. Nejméně mívají zasažen intelekt jedinci s hemiparetickou, diparetickou a dyskinetickou formou.

Mentální retardace se projevuje trvalým snížením úrovně rozumových schopností a je často doprovázena poruchami adaptace, tedy schopností orientovat se v daném prostředí. Mentální postižení je vývojová porucha, která se u jedince objevuje ve všech složkách osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Vývoj dítěte je opožděný a trvale zaostává, což je provázeno omezenými možnostmi vzdělávání. Nejvýraznějším rysem je trvale narušená poznávací schopnost, která se projevuje v procesu učení.

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí jsou rozlišovány tyto stupně mentální retardace:

- lehká mentální retardace IQ 50–69
- středně těžká mentální retardace IQ 35–49
- těžká mentální retardace IQ 20–34
- hluboká mentální retardace IQ 0–19

Lhká mentální retardace se projevuje již po třetím roce života nápadným opožděním v řeči a v oblasti komunikačních dovedností. Nejvýrazněji se opoždění projevuje na počátku školní docházky, kdy nastávají specifické problémy se čtením a psaním. Pro žáky je určen vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Do budoucna je možné zvládnutí jednoduchých učebních oborů, mnoho dospělých je schopno práce a úspěšného udržení sociálních vztahů.

Středně těžká mentální retardace se vyznačuje výrazným opožděním rozvoje řeči a myšlení. Přidružují se poruchy motoriky a další vady. Opoždění přetrvává až do dospělosti, samostatnost bývá pouze částečná. Někteří žáci si při kvalifikovaném vedení ve vzdělávacím programu základní školy speciální osvojí základy trivia (čtení, psaní, počítání). Možnost jednoduchého pracovního zařazení je zde nejčastěji pod dohledem chráněného pracoviště.

Těžká mentální retardace je provázena výrazným opožděním psychomotorického vývoje již v předškolním věku. Retardace psychického vývoje je často kombinovaná s epilepsií, neurologickými a dalšími duševními poruchami. Rozvoj řeči je minimální, někdy se řeč nevytvoří vůbec. Vzdělávání probíhá podle vzdělávacího programu základní školy speciální (rehabilitační program), potřeba je celoživotní péče.

Hluboká mentální retardace je nejtěžším typem mentálního postižení. I dospělí jedinci bývají inkontinentní a jsou schopni pouze neverbální komunikace vyjadřující jejich pocity – výkřiky, grimasy. Časté bývají další smyslové vady a epileptické záchvaty. Vzdělávání je zaměřeno na rozvoj smyslové a rozumové výchovy, cíleným působením lze dosáhnout porozumění jednoduchým požadavkům.

Epilepsie je postižení mozku, které se projevuje opakovanými záchvaty různého charakteru. Jsou spojeny se změnami v oblasti prožívání, chování a často i s poruchami vědomí. U dětí se projevují epileptické záchvaty v různém věku různým způsobem (jsou závislé na stupni zralosti mozku). Výskyt epilepsie u dětí s DMO se uvádí od 30 do 50 %. Největší výskyt je uváděn Krausem (2005) u kvadruparetické formy 50–94 %, následuje hemiparetická s 30–50 %.

Epileptické záchvaty se dělí na:

- *generalizované* – mozek je epileptickým projevem postižen náhle a celý, obvykle záchvat znamená ztrátu vědomí:
 - tonicko-klonické (*grand mal*) – projevují se poruchami vědomí, změněnou motorikou, poruchou v pravidelnosti dechu, pulsu, může dojít k pomočení;
 - absence (*petit mal*) – projevují se zahleděností, dítě nemusí reagovat na výzvu, trvá jen několik vteřin;
 - myoklonické – výskyt svalových záškubů v různém rozsahu, nejčastěji na končetinách (časté u dětí);
 - tonické – dominujícím projevem je přechodný pokles svalového napětí;
- *ložiskové (parciální)* – záchvaty vznikají v určité části mozku, může nebo nemusí dojít ke změně vědomí:
 - komplexní – projevující se změněným vědomím, s pohybovými automatismy, mohou začít aurou (zdánlivým vizuálním, sluchovým, chuťovým vjemem);
 - jednoduché – nedochází ke ztrátě vědomí, pacient si příhodu uvědomuje.

U DMO se také často setkáváme se smyslovými vadami. Velké množství dětí má různé **zrakové poruchy**, u některých se může objevit centrální postižení zraku. Tyto děti trpí např. *amblyopií (tupozrakost)*, *refrakčními poruchami (snížená ostrost vidění)*, *hemianopsií (výpadek poloviny zorného pole)* a *nystagmem (rychlé mimovolní pohyby očí)*.

Nejčastějším zrakovým postižením u dětí s DMO je *strabismus (šilhavost)*. Při strabismu se osy obou očí neprotínají v pozorovaném bodě. To způsobuje větší či menší poruchu binokulárního vidění. Strabismus je funkční porucha, která se navenek projevuje asymetrickým postavením očí. Podle směru úchylny se strabismus dělí na konvergentní (sbíhavý) a divergentní (rozbíhavý). Lze jej korigovat pomůckami, v těžších případech upravit chirurgickou cestou. Edukaci může komplikovat i výrazné snížení zrakové ostrosti, tzv. *slabozrakost*, kdy musí být použity speciálně pedagogické postupy (zvětšování, zvýrazňování, zjednodušování).

Negativní důsledky na socializaci dítěte mohou mít také **poruchy sluchu**, vyskytující se zvláště u dyskinetické formy DMO. Poruchy sluchu mívají obvykle za následek nedostatečný či zkreslený přísun informací, a mohou tak vést nejen k deformacím řeči, ale i k zaostávání v rozumových schopnostech.

Se sluchovým postižením úzce souvisí **narušení komunikačních schopností**. V současné době se ustupuje od termínů vady řeči a poruchy řeči a začíná se více používat termín narušená komunikační schopnost. Definovat narušenou komunikační schopnost není vždy snadné, těžko se určuje, kdy se jedná o normu a kdy již o narušení.

V odborné literatuře se užívá klasifikace narušené komunikační schopnosti podle těchto symptomů:

- vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie),
- získaná orgánová nemluvnost (afázie),
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus),
- narušení zvuku řeči (rinolalie, patolalie),
- narušení plynulosti řeči (koktavost, breptavost),
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie),
- narušení grafické stránky řeči,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy hlasu.

O *opožděném vývoji řeči* můžeme mluvit, když dítě ve třech letech ještě nemluví nebo mluví podstatně méně než jeho vrstevníci. Tři roky jsou považovány za hranici, kdy končí období prodloužené fyziologické nemluvnosti.

Dysfázie je také nazývána narušený vývoj řeči, jenž se projevuje neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré – nevyskytují se poruchy intelektu, závažné psychiatrické nebo neurologické nálezy, nevyskytují se těžké poruchy sluchu a sociální prostředí je dostatečně stimulující.

Afázie je ztráta již nabyté schopnosti komunikovat v důsledku organického poškození mozku.

Mutismus patří k neurotickým poruchám řeči a je důsledkem velkého psychického traumatu. Elektivní mutismus je funkční útlum řeči. Dítě mluvit může, ale nechce, a to v určitém prostředí nebo s určitou osobou.

Koktavost je jedna z nejtěžších a nejnápadnějších poruch řeči, a proto je také psychicky neobyčejně zatěžujícím handicapem. Je považována za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů, které se projevuje nedobrovolným přerušováním plynulosti mluvení.

Breptavost je narušení komunikační schopnosti, při němž dochází k porušení tempa mluvy, je zde charakteristické extrémně zrychlené tempo mluvy.

Rinolalie (huhňavost) je porucha zvuku řeči, patologicky změněná nosovost.

Patolalie je porucha řeči, k níž dochází na základě rozštěpu v obličejové oblasti.

Dyslalie je porucha výslovnosti, neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v procesu komunikace. Dozríváním dítěte se tato porucha může upravit spontánně.

Dysartrie je porucha procesu artikulace jako celku v důsledku organického poškození centrálního nervového systému. Narušeno je hláskování, dýchání, tvorba hlasu, zvuk řeči, prozodické faktory – melodie, tempo a rytmus.

Narušená komunikační schopnost může být v celkovém klinickém obrazu dominantní nebo může být symptomem jiného, dominantního postižení. K nejčastějším *symptomatickým poruchám řeči* patří narušená komunikační schopnost u dětí s DMO a narušená komunikační schopnost u dětí s mentální retardací. U dětí s DMO bývá vážně narušen vývoj řeči tím, že je postižen mozek v nejranějších vývojových stádiích. Následkem toho jsou postiženy i jednotlivé složky mluvního projevu – dýchání, fonace, artikulace, plynulost a koordinace mluvního projevu. V souvislosti s narušením polykacího reflexu, postižením motoriky mluvidel a nesprávném tělesném postojem se často vyskytuje porucha polykání a s ní spojené nadměrné slinění. Nejtypičtější řečovou poruchou u dětí s DMO je *dysartrie*. Nejtěžším stupněm dysartrické poruchy je *anartrie*, která se projevuje neschopností verbálně komunikovat. Úroveň komunikačních schopností u dětí s DMO je determinována také výskytem dalších poškození (mentální retardace, epilepsie, smyslová postižení).

Použitá a doporučená literatura

- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KRAUS, J., a kol. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-1018-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-736-7056-9.
- LANGER, S. *Mentální retardace, etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. Hradec Králové: Kotva, 1995. ISBN 80-900254-6-3.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LUDÍKOVÁ, L. (ed.) *Kombinované vady*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
- OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3819-5.
- PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: PAIDO, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno: PAIDO, 2006. ISBN 80-7315-134-0.
- WHO. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 978-80-247-158

5 Asistent pedagoga ve třídě, v níž je zařazen žák s tělesným postižením

EVA ČADOVÁ

Zařazení do kolektivu je obrovským mezníkem v životě každého dítěte. Obzvláště v případě dítěte tělesně postiženého. Jeho přítomnost ve škole vyžaduje individuální přístup. Speciální potřeby takového žáka kladou na učitele obrovské nároky, neboť se musí věnovat všem dětem ve třídě. Z tohoto důvodu je často potřeba přítomnost další osoby – asistenta pedagoga.

Asistence byla myšlena a měla by být upřednostňována především u dětí mateřských škol a žáků v nižších ročnících ZŠ. Ve vyšších ročnících se předpokládá postupné osamostatňování žáka (bohužel se však občas setkáváme s opačnou tendencí). Samozřejmě vždy je potřeba brát ohled na aktuální stav konkrétního žáka. Pro žáky s nejtěžšími formami tělesného postižení je asistence ve výuce potřeba často po celou dobu vzdělávání.

Práce asistenta se tedy značně liší podle typu a míry tělesného postižení dítěte. Občas může také pracovat současně s osobním asistentem, který zajišťuje především pomoc s fyzickými úkony žáka (oblékání, přemísťování ve škole atd.)

Práce asistentů pedagoga u žáků s tělesným postižením se dále liší v souvislosti s věkem těchto žáků, protože v každém vývojovém období se mění jejich specifické potřeby. Asistenti pedagoga pracující u žáků s těžkými formami tělesného postižení, případně u žáků se souběžným postižením více vadami často pociťují svou profesi jako psychicky náročnou. Obtížná je pro ně především proto, že u některých žáků lze vidět jen velmi malé pokroky ve vzdělávání za delší časové období. Výjimkou nejsou ani situace, kdy se kvůli zhoršujícímu zdravotnímu stavu žáka zhoršují i žákovy vzdělávací schopnosti.

Asistenti pedagoga u žáků s těžším zdravotním postižením by tak měli výrazně dbát na svou duševní hygienu. Patří také do kategorie pracovníků, u kterých bezesporu hrozí vznik „syndromu vyhoření“.

Doporučené činnosti asistenta pedagoga u žáků s tělesným postižením a se souběžným postižením více vadami:

- Během hodiny pracuje pod metodickým vedením pedagogů buď s jednotlivými žáky, nebo v rámci menší skupiny, případně samostatně mimo třídu.
- Pomáhá pedagogům při práci s ostatními žáky ve třídě tak, aby se pedagog mohl věnovat integrovanému žákovi i individuálně.
- Nezasahuje do klasifikace, ale má poradní hlas.
- Vykonává dozor nad žáky ve škole i mimo školu při akcích školy.
- Účastní se provozních i pedagogických porad s poradním hlasem.
- Dále se vzdělává a studuje odbornou pedagogickou literaturu.
- Zodpovídá za bezpečnost dětí, vychovává žáky k dodržování hygienických zásad a bezpečnosti.
- Pod vedením učitele využívá v podpoře žáka speciálně pedagogické metody výuky čtení, psaní a počítání.
- Během výuky se zaměřuje na podporu smyslového vnímání, pozornosti, koordinace, myšlenkových operací a způsobů chování v rámci multisenzoriální výchovy.
- Soustředí se na záměrné procvičování společenského chování dětí.
- Denním procvičováním a upevňováním prvků sebeobsluhy vede žáka k samostatnosti.
- Zaměřuje se pod vedením pedagoga na rozvoj grafomotoriky.
- U žáka, který je v péči logopeda – využívá – ve spolupráci s ním, speciální logopedické činnosti k rozvoji řeči.
- V případech, kdy je to třeba, využívá alternativní komunikační systémy (AAK systémy u dětí s těžkou poruchou komunikace na bázi např. TP, nebo kombinace TP a MR...).

- Podle potřeby asistuje při stolování (pokud je toto součástí vyučování) a při hygieně TP žáka.
- Doprovází žáka při přesunech po škole nebo na akcích pořádaných školou.
- Pomáhá pedagogům při vytváření pomůcek a pracovních listů pro integrovaného žáka.
- Podává podněty k řešení pedagogům.
- Dohlíží na pořádek a estetičnost ve svěřených místnostech.

Pomoc a podporu poskytuje vždy způsobem odpovídajícím individuálním potřebám konkrétního žáka vyplývajícím zejména z druhu a hloubky zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění.

Další vzdělávání a metodická podpora asistentů pedagoga

Jak již bylo několikrát výše uvedeno, je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, tudíž se na něj vztahují stejné možnosti dalšího vzdělávání. K dalšímu vzdělávání asistentů pedagoga lze využít nejrůznější besedy a semináře, které slouží k výměně zkušeností a k získávání nových poznatků. Tyto semináře jsou organizovány společnostmi pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, které pracují pod záštitou MŠMT.

Metodickou podporu zajišťují pedagogové, především speciální pedagog, pokud na škole je tato funkce zřízena. Další podporu zajišťují poradenská zařízení, kterými mohou být pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) nebo speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC).

Metodická podpora poskytovaná asistentům pedagoga je zaměřena individuálně zejména na tyto oblasti:

- organizace vzdělávání ve škole a organizace školního roku,
- základní orientace v rámcových a školních vzdělávacích programech, v obsahu vzdělávání v jednotlivých předmětech,
- specifika a potřeby jednotlivých žáků se zdravotním postižením, individuální možnosti a schopnosti žáka,
- tvorba, realizace a hodnocení IVP, denní režim, psychohygienické zásady vyučování, vhodné formy podpory žáka,
- využití vhodných metodických materiálů, didaktických a kompenzačních pomůcek, speciální přístupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka,
- vhodné formy spolupráce s rodinou žáka.

6 Spolupráce asistenta pedagoga s vedením školy, učiteli, rodiči a poradenským zařízením

EVA ČADOVÁ

Pro kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je naprosto nezbytná týmová spolupráce. Členy týmu jsou třídní učitel (případně další učitelé, kteří ve třídě vyučují), školní speciální pedagog nebo psycholog, zástupce poradenského zařízení, které má dítě v péči (SPC nebo PPP), asistent pedagoga, vhodné je přizvat ke spolupráci také rodiče.

Další osobou, která by se měla aktivně zapojit do týmu, je ředitel, neboť právě on je zodpovědný za vypracovaný IVP a za vzdělávání, které na jeho základě probíhá. Úkolem tohoto týmu je se pečlivě připravit na příchod tělesně postiženého dítěte, a je tedy nutné získat co nejvíce možných informací o postižení jedince a vytvořit podmínky pro co nejefektivnější vzdělávání. Asistent pedagoga by měl být rovnocenným členem tohoto týmu.

Některá formální postavení asistenta ve školách bývají dost často opomíjena. Např. málokdy má asistent pedagoga přiděleno své vlastní pracovní místo v některém kabinetě, skříňku či jiný prostor pro úschovu svých pracovních pomůcek. Měl by vlastnit klíče od budovy školy, měl by také být rovnocenným členem při pedagogických poradách.

Asistent pedagoga při svojí práci spolupracuje především s třídním učitelem a rodiči integrovaného žáka. Dále spolupracuje s ostatními pedagogy ve škole a s poradenským zařízením, které asistenci doporučilo.

Spolupráce v rámci školy

Za školní vzdělávání žáka nese odpovědnost třídní vyučující a další učitelé, kteří ve třídě vyučují. Je třeba si uvědomit, že asistent tuto odpovědnost nenese, neboť pracuje výhradně podle pokynů učitele. Neznamená to však, že bude asistent pouze pasivním plnítelem rozkazů, ale aktivně se na vzdělávání podílí. Pro úspěšnou spolupráci mezi asistentem a pedagogem je nutné hned od začátku vymezení kompetencí. Důležité jsou také pravidelné porady, kde hodnotí průběh a výsledky práce. Učitel má možnost při těchto schůzkách stanovit asistentovi další pokyny k práci. Od asistenta se potom očekává aktivní přístup a tvořivost. Vždy by však mělo zůstat pouze v kompetenci učitele hodnocení domácích úkolů, školní práce, zapisování známek do žákovské knížky a slovní hodnocení žáka. Od učitele se očekává, že aktivně zapojí integrovaného žáka do společné práce s ostatními dětmi.

Kladný vztah mezi pedagogickými pracovníky je důležitým předpokladem pro vytvoření pozitivního klimatu ve třídě. Vztah mezi dvěma lidmi je obecně závislý na osobnosti každého jedince. Ne vždy se dokážou lidé názorově shodnout. V takovém případě je nutné hledat způsob, jak postoje sjednotit. Při hledání kompromisního řešení je nutné brát v první řadě zřetel na prospěch dítěte. V začátcích integrace se někdy při zařazení asistenta pedagoga do třídy objevují obavy z něčeho nového a nepoznaného. Především pedagogové, kteří neměli dosud ve svých hodinách možnost se s asistencí setkat, považují někdy tuto profesi za zatěžující.

Je zcela zřejmé, že kladný vztah mezi pedagogickými pracovníky a asistentem pedagoga je nezbytným předpokladem pro vytvoření příjemného třídního klimatu. Vztah mezi dvěma lidmi je ale vždy závislý na osobnosti každého jedince. Důležitá je především hodnotová orientace a názorová shoda. Je třeba si uvědomit, že společně tvoří tým pro vzdělávání handicapovaného žáka. V případě neshody je tedy nutné vždy společně hledat řešení, a to tak, aby bylo prospěšné především pro integrované dítě. Jako velmi důležitou kompetenci asistenta pedagoga, která vede k navázání vztahu s integrovaným dítětem lze uvést empatii.

Najít si cestu k dítěti je základní podmínkou úspěšné integrace. Člověk pracující s dětmi by měl vystupovat jako klidná, vyrovnaná, empatická a vstřícná osobnost.

Situace, které mohou vztah asistent – pedagog významně narušit

Ze strany učitele a vedení školy jsou to většinou:

- nepředstavení asistenta pedagogickému sboru a žákům,
- neujasnění si rolí a vymezení kompetencí,
- nekomunikace při plánování práce,
- převedení zodpovědnosti za vzdělávání na asistenta.

Ze strany asistenta:

- nepřiměřené zásahy do kompetencí učitele,
- přílišná pasivita asistenta, nezajímá se o IVP, nepracuje s ním,
- není připraven na hodiny a nevede záznamy o průběhu vzdělávání žáka,
- kritizuje před dítětem nebo jeho rodiči práci pedagoga.

Spolupráce s rodinou

Do týmu, který se podílí na vzdělávání žáka, patří jednoznačně také rodiče. Ve vztahu asistenta k nim patří komunikace opět mezi nejdůležitější pravidla úspěšné integrace. Ze strany rodičů je potřeba komunikace často nižší, než bychom očekávali. Rodiče mnohdy komunikují pouze prostřednictvím učitele. I přes uvedené si rodiče význam asistence uvědomují a považují ji za přínosnou. Mnohdy jsou to právě oni, kdo asistenci u svého dítěte požadují. Spolupráce s rodinou je důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu integrovaného žáka. K rodičům integrovaného dítěte je třeba se chovat pokud možno stejně jako k ostatním rodičům. Informovat je pravidelně o prospěchu jejich dítěte, dávat doporučení pro domácí přípravu a navrhnout řešení k odstranění různých nedostatků by mělo být nedílnou součástí spolupráce s rodinou.

Rodiče by měli být především podrobně informováni o IVP, což poté dokazují svým podpisem v něm. Mají tak možnost využívat i při domácí přípravě metody a postupy shodné s těmi používanými ve škole a dodržovat zásady práce uvedené v IVP. Vhodná jsou i pravidelná setkání, na kterých si vše podstatné obě strany dohodnou. Osvědčují se také zápisky v notýsku. Informace by měl asistent nebo i učitel podávat denně, ať už osobně nebo prostřednictvím různých vzkazů. Stejně tak rodiče mají možnost osobně nebo prostřednictvím vzkazů se o svém dítěti informovat. Je oboustranně nutné tyto vzkazy denně kontrolovat.

Asistentovi nepřísluší hodnotit zařazení dítěte do běžné školy nebo dávat doporučení k zařazení do školy speciální. Rodiče mají možnost sami zvolit si, který způsob vzdělávání je pro jejich dítě nejlepší.

I v této oblasti spolupráce se však setkáváme s různými problémy. Zdrojem konfliktů mezi rodiči a asistentem mohou být nenaplněná očekávání z integrace. Jak rodiče, tak asistent mají různá očekávání, která se může, nebo nemůže podařit naplnit. Tyto představy se samozřejmě ne vždy shodují, což může být taktéž podnětem ke konfliktu. Důležité je si vše objasnit a najít způsob vzájemné spolupráce. Pokud se nedaří najít shodu, je nutné přizvat ke spolupráci další osobu. Může jí být třídní učitel, ředitel školy nebo pracovník poradenského zařízení.

Asistent by se měl vyvarovat:

- zdůrazňování školních neúspěchů dítěte,
- častých stížností na chování dítěte,
- kritiky domácí přípravy,
- zpochybňování rodičů při rozhodnutí o vzdělávání dítěte v běžné škole.

Spolupráce s poradenským zařízením

Mezi poradenská zařízení patří především pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra.

Spolupráce mezi nimi a školou začíná doporučením dítěte k integraci, doporučením asistence a doporučenými metodami práce. Odborní pracovníci těchto zařízení připravují hlavní podklady k sestavení IVP a dále sledují dítě i úspěšnost integrace. Poskytují učitelům a asistentovi metodickou podporu a dávají další doporučení pro práci s dítětem. Navštěvují dítě přímo ve škole a sledují práci učitele, asistenta i žáka. Některá tato zařízení pořádají také různé kurzy k dalšímu vzdělávání pedagogů v oblastech podpory žáka při vzdělávání. Pro jejich práci je typické také zapůjčování, nebo alespoň doporučování různých pomůcek a materiálů pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol. Spolupráce mezi poradenskými zařízeními a školou bývá na velmi dobré úrovni.

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. ISBN 80-7067-981-6.
- 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.
- NOVOSÁD, 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.
- TEPLÁ, M., a kol. *Jak dostat do škol asistenty pedagoga*. *Učiteléské 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*. MSD, spol. s r. o. Brno: 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: PAIDO, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

Internetové zdroje

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz>](http://www.msmt.cz).
- Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné na [www: <http://www.msmt.cz>](http://www.msmt.cz).
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Dostupné na [www: <http://www.mpsv.cz>](http://www.mpsv.cz).
- Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence [online]. Dostupný na [www: <http://www.msmt.cz>](http://www.msmt.cz).

7 Základy teorie výchovy a didaktiky

KATEŘINA KOPECKÁ

Mezi základní práva každého dítěte patří právo na vzdělání (viz Úmluva o právech dítěte, 1997). Všechny děti by měly mít rovný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace (školský zákon č. 561/2004 Sb.). Pro děti s handicapem může být průběh výchovně-vzdělávací činnosti velice náročný a může jim způsobovat nesčetné problémy a traumata. Chceme-li tedy zajistit komfortní vzdělávání všem, musíme si být vědomi určitých souvislostí.

Učitel, vychovatel i pedagogický asistent, kteří působí u tělesně postižených, oslabených či nemocných žáků, by měli dobře znát podmínky, ve kterých pedagogické působení probíhá. Podmínky totiž ovlivňují průběh výchovného působení a současně se samy mění pod jeho vlivem. Z toho vyplývá, že pedagog poznává podmínky, ve kterých své žáky vychovává a vzdělává, a zároveň je vytváří. V odborné literatuře se zpravidla rozlišují podmínky vnitřní a vnější.

1. *Vnitřní podmínky*

U jednotlivých dětí s tělesným handicapem mohou být značně rozdílné. Jejich „rozklíčování“ vyžaduje těsnou spolupráci pedagogů s ostatními odbornými pracovníky: lékaři, fyzioterapeuty, psychology, speciálními pedagogy atd. Do této skupiny patří:

- zdravotní stav (celkový i aktuální),
- pohybové schopnosti (snížená mobilita vrozená či získaná),
- psychický stav (emotivnost, volní vlastnosti),
- rozumové schopnosti (poruchy vnímání, pozornosti, paměti, časoprostorové orientace),
- dorozumívací schopnosti (opožděný či narušený vývoj řeči).

2. *Vnější podmínky:*

- materiálně-technické (bezbariérové prostředí, kompenzační a edukační pomůcky),
- organizační (denní rozvrh, pracovní místo, metody a formy edukace, motivace, komunikace),
- personální (učitelé, vychovatelé, pedagogičtí asistenti, vedení školy a všichni ostatní zaměstnanci školy).

Vytváření vhodných podmínek nezáleží pouze na materiálních možnostech konkrétního školského zařízení, vždy se ukazují jako důležitější osobní vlastnosti a odborné znalosti jednotlivých pedagogických pracovníků.

Didaktické zásady práce s tělesně postiženými dětmi

Výchovné zásady jsou obecně platné požadavky na výchovu. V rámci obecné pedagogiky a didaktiky byly vypracovány českými odborníky základní zásady, které by měly být v zájmu efektivního edukačního procesu dodržovány u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ačkoliv se kategorizace těchto zásad u jednotlivých autorů liší, většinou se shodují v těchto zásadách:

Zásada cílevědomosti

Tato zásada se uplatňuje v průběhu celého výchovně vzdělávacího působení a vyjadřuje požadavek, aby veškerá výchova byla cílevědomě zaměřena k utváření osobní i společenské zodpovědnosti jedince. Požadavky kladené na tělesně či zdravotně postižené žáky však musí být reálné a odpovídat jejich skutečným možnostem v současnosti i v budoucím životě.

Zásada spojení školy se životem

Škola a výchova byly vždy určitým způsobem spjaty s jednotlivými úseky společenské praxe. To je dáno již samotnou podstatou výchovy, která připravuje jednotlivce k životu a práci ve společnosti. Je tedy důležité, aby žáci a studenti v edukačním procesu získávali vědomosti a dovednosti, které dokážou uplatnit v praktickém životě. Smysluplnost učiva má také zesilující vliv na motivaci žáků.

Zásada uvědomělosti a aktivity

Tato zásada spočívá v předpokladu, že nabývání vědomostí a dovedností bude probíhat na základě žákovy uvědomělé aktivity a vlastních zkušeností. Toho lze dosáhnout, pokud bude u žáků rozvíjen kladný vztah k učení, budou-li znát smysl své práce a význam osvojených dovedností a návyků pro praxi, budou-li osvojeným poznatkům dobře rozumět a budou-li vedeni k tomu, aby dovedli svých vědomostí, dovedností a návyků užívat při řešení praktických úkolů přímo v praxi.

Zásada přiměřenosti

K výchově a vzdělávání by mělo vždy docházet v souladu s emocionálním, intelektuálním a fyziologickým vývojem dítěte. To však neznamená, že by mělo být učivo probíráno triviálním a nenáročným způsobem. Pro zaujetí žáka je potřeba látku předložit tak, aby byla výzvou, kterou je ale v silách dítěte zvládnout. Pedagog by měl výklad uspořádat logicky, od blízkého ke vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od jednoduchého ke složitějšímu. Během edukačního procesu je neustále nutné opakovat a stavět na předešlých poznacích. Žák si tak uvědomuje nutnost průběžného učení a neustále zhodnocuje nabyté informace. S přiměřeností je spjat i požadavek na individuální přístup pedagoga k žákům, a to nejen v oblasti jejich speciálních potřeb, ale i v souvislosti s jejich rozličnými osobnostmi. Jedině za podmínky respektování individuálních zvláštností jedince je možné s ním pracovat adekvátním způsobem. Důležitou roli zde hraje čas, který pedagog s žáky tráví, a množství informací, které je schopen o nich získat.

Zásada názornosti

Tato zásada je založena na poznatku, že čím více smyslů je do učebního procesu zapojeno, tím lépe si žák učivo fixuje. Je proto žádoucí, aby se učitel neopíral výhradně o auditivní podněty a obohatil svůj výklad o pomůcky, které stimulují zrak a hmat. Kde je to možné, je vhodné zapojit i další senzorní funkce a celkově tak rozvíjet komplexní vnímání žáka. Dalším požadavkem na názornost je opírání se o dosavadní znalosti žáka.

Zásada soustavnosti

Zásada soustavnosti vyjadřuje požadavek podávat učivo v takovém uspořádání, aby si žáci osvojili základy věd v logické návaznosti a aby si osvojili i soustavu dovedností a návyků. Kromě toho je nutné vytvořit takový systém vyučovacích předmětů, aby byla zásada soustavnosti možná i v souvislosti s jejich obsahem a vzájemnými vazbami. Je také žádoucí vytvořit rozvrh hodin tak, aby nejen odpovídal věku a vývojovému stupni dětí, ale aby byla v maximální možné míře zachována kontinuita vyučování.

Zásada trvalosti

Rozumíme tím požadavek, aby si žák probírané učivo zapamatoval a byl jej schopen operativně využít. Bez trvalých vědomostí není možné další vzdělávání. V oblasti speciální pedagogiky je však komplikací fakt, že u mnohých žáků je potřeba velkého úsilí pouze k tomu, aby byli vůbec schopni udržet nabytou míru vědomostí a dovedností. Zásada trvalosti tedy není ani tak předpoklad pro budoucí rozvoj, jako spíše pro zachování dosavadního stavu.

Zásada vedoucí úlohy pedagoga

Tímto bodem jsou především míněny kompetence pedagoga jako schopného organizátora, didaktika, metodika, rádce a pomocníka ve všech problémových situacích. Moderní didaktické směry zdůrazňují navíc sociálnost vyučování, která závisí na učitelově schopnosti probouzet u žáků citové prožitky a udržovat příjemnou atmosféru ve třídě.

Zásada výchovy v kolektivu

Výchova v kolektivu je zásadní pro rozvoj sociálních dovedností dítěte. Kontakt s vrstevníky jim umožňuje nabýt takové zkušenosti, které by ve styku pouze s dospělými možné nebyly. Děti se učí pracovat ve skupině, je jim umožněno vyzkoušet výhody a nevýhody skupinových aktivit. Kromě toho pomáhají dlouhodobější skupinové akce (např. sportovní výcviky, školy v přírodě atd.) žákům lépe se poznat a upevnit tak kolektiv. Tato zásada také jednoznačně svědčí o prospěšnosti integrace postižených jedinců, a to jak skupinové, tak individuální. Sociální interakce v heterogenním kolektivu (především za předpokladu, že zdravé děti jsou dostatečně připraveny na postiženého spolužáka) a pocit, že i přes své postižení jsou schopni začlenit se do společnosti, jsou neocenitelnou zkušeností, kterou žáci ve speciálních školách zažívají jen vzácně.

Zásada vyzvedávání kladných rysů

Vyzvedávání kladných rysů a potlačování záporných je jedna z hlavních zásad speciální pedagogiky. Děti s postižením mnohem častěji zažívají pocity zklamání a neúspěchu. Jejich zdravotní stav jim často nedovoluje i přes veškerou vynaloženou snahu podat výkon na úrovni svých zdravých vrstevníků. Pokud je dítě na své neúspěchy neustále upozorňováno, začne se projevovat apaticky, negativisticky a často až agresivně. Tomuto chování je třeba předcházet pomocí kladného hodnocení a zdůrazňování úspěchů namísto neúspěchů. Pokud se u dítěte i přes veškeré snahy nežádoucí projevy objevují, je potřeba přistoupit rychle k adekvátní intervenci. Kábele navrhuje například využít jako motivačních příkladů významné životní úspěchy postižených lidí, případně životopisné materiály slavných osobností, o kterých jsou známé pouze jejich úspěchy, nikoliv však těžké životní situace, kterými musely projít.

Zásada výchovného příkladu

Ačkoliv je tato zásada veskrze známá, její porušování je jedním z nejčastějších nešvarů školství. I když učitelé vychovávají žáky podle svého nejlepšího vědomí, působí z jejich strany poněkud absurdně instrukce, kterými se sami neřídí (např. zákazy kouření, pití alkoholu, povinnost přezouvat se atd.). Toto všechno platí ve výchově tělesně a zdravotně postižených ve zvýšené míře. S vědomím vlastního postižení sledují obzvláště kriticky chování a jednání dospělých osob, které na ně kladou určité výchovné požadavky. „Lidé, kteří nedokážou být svěřeným dětem a mladistvým vzorem a příkladem dobrého chování, nepatří do výchovných zařízení a měli by hledat své uplatnění jinde“ (Kábele, 1992).

Zásada výchovy volních vlastností

U tělesně postižených dětí je velmi důležitá výchova volních vlastností, protože svých cílů dosahují často za velmi ztížených okolností. Negativně na ně působí nadměrná pomoc poskytovaná nejbližším okolím. Vede je k pasivitě a k nedostatečnému rozvíjení volních vlastností. Stejně nesprávné je osvobození těchto dětí od různých činností ve vyučovacích předmětech ve škole. Omezováním činnosti postiženého dítěte se snižuje jeho sebevědomí, aktivita a volní vlastnosti.

Zásada náročnosti a úcty k osobnosti žáka

Náročnost v tomto bodě má souvislost se zásadou přiměřenosti. I při výchově handicapovaných žáků je nutné klást přiměřené nároky, díky kterým děti přivyknou pravidelné aktivní činnosti. Nároky je samozřejmě nutné zvážit v souvislosti s individuálními možnostmi dítěte. Úcta k osobnosti žáka či dítěte je spíše otázka společenská. Dospělí často k mládeži přistupují jako k nevychovaným osobám a zapomínají na vlastní dobré vychování. Pokud má člověk jakýkoliv požadavek na jinou osobu, měl by ho vyjádřit slušně, pokud možno s využitím vhodných zdvořilostních výrazů. To platí nejen pro učitele, ale i pro celou společnost.

Zvláštnosti ve výuce žáků s tělesným postižením

Podle platné legislativy může nastoupit žák s tělesným postižením povinnou školní docházku v běžné základní škole nebo ve speciální škole pro tělesně postižené nebo ve speciální třídě základní školy. Jedná-li se o kombinaci s mentálním postižením, vyučují se žáci podle vzdělávacích programů určených pro příslušný stupeň mentálního postižení.

Na počátku školní docházky je důležité zjistit, zda se může žák pohybovat sám nebo jen s cizí pomocí. Pro školní práci je důležité vědět, jak je rozvinuta jemná motorika, jestli je dítě vůbec schopno psát, kreslit, jaké je jeho pracovní tempo, jaké jsou jeho komunikační schopnosti atd.

Oblasti, na které si při edukaci žáků s tělesným postižením musíme dávat pozor:

- porušen může být aktivní řečový projev, artikulace a intonace řeči,
- u dyskinetické formy DMO bývají časté mimovolní pohyby, které jsou sociálně rušivé,
- rozumové schopnosti mohou být sniženy v souvislosti s nedostatkem podnětů, nízkou úrovní stimulace nebo omezenou zkušeností,
- žáci mohou mít oslabenou koncentraci pozornosti a zvýšenou unavitelnost – ukládání informací je útržkovité, výbavnost učiva je problémová,
- pracovní tempo bývá pomalé a nevyrovnané,
- socializační proces probíhá pomaleji,
- u žáků s LMD (zejména u neklidných, roztěkaných dětí) se projevuje impulzivita, dráždivost, snížená adaptace na školní prostředí,
- tělesně postižení žáci mívají potíže s nácvikem čtení a psaní,
- v souvislosti s opožděným motorickým vývojem bývá problémová i oblast prostorových a matematických představ.

Použitá a doporučená literatura

- HRUŠKA, J., a kol. *Komplexní systém výchovně-vzdělávací péče o děti a mladistvé s tělesným postižením*. Praha: SEPTIMA, 1995. ISBN 80-85801-47-7.
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- JESENSKÝ, J. *Kontrapunktiky integrace zdravotně postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
- KÁBELE, F., KOLLÁROVÁ, E., KOČÍ, J., KRACÍK, J. *Somatopedie*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. ISBN 80-7066-533-5.
- Kolektiv autorů. *Dítě se zdravotním postižením, Sborník informací, podnětů a zamyšlení*. Praha: MŠMT, 1999.
- PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno: PAIDO, 2006. ISBN 80-7315-134-0.

8 Metody a formy využívané ve výuce

EVA ČADOVÁ

Obsah vzdělávání žáků s tělesným postižením se zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Po provedení analýzy silných stránek dítěte je žádoucí se zaměřit na to, co již ovládá, a na tomto zjištění postavit koncept podpory. Aby byl vzdělávací proces úspěšný, je nutno dodržovat určité podmínky, mezi něž řadíme:

- učitel i asistent pedagoga musí znát a respektovat specifické problémy žáka,
- individuálně s ním pracovat,
- respektovat jeho pracovní tempo,
- často opakovat probrané učivo,
- přihlížet k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka (často se doporučuje hodnotit výkony žáka slovně),
- využívat ověřené postupy i nové metody ve výuce,
- vhodný (ale bohužel ne vždy možný) je snížený počet žáků ve třídě,
- zařazení do vhodné skupiny žáků při skupinové práci,
- prostředí má být přehledné a strukturované,
- uspořádání třídy tak, aby mohly být uplatněny i potřeby žáka s výukovými problémy,
- vytváření podmínek pro klidnou samostatnou práci,
- pravidelný režim dne, pravidelná relaxace,
- dobrá a pravidelná komunikace školy s rodiči.

Učitelé mají v současné době velké možnosti ve výběru vyučovacích metod a organizačních forem. Přesto dosud v naší škole přežívají jen některé z nich – výklad, nácvik, procvičování. Stále se setkáváme se situacemi, kdy je učitel středem světa, žáci sedí, poslouchají, píšou si jeho moudrá slova. Ale co to znamená pro efektivitu učení žáků? Téměř nic. Neboť, jak říká staré čínské přísloví:

„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to udělat a já to pochopím.“

Podle různých průzkumů týkajících se efektivity zapamatování si učiva si nejvíce zapamatujeme to, co se pokoušíme naučit druhé a co přímo zažijeme nebo děláme. Proto smyslem výuky je především podněcovat myšlení a tvořivé aktivity žáků, poskytovat jim větší prostor pro jejich rozhodování o vlastním učení, dát jim příležitost k objevování a plánování jejich učení. Žák získává tím více informací a schopností, čím aktivněji je zapojen do procesu výuky.

Učitel, který předstupuje před žáky, je tím, který z velké části ovlivňuje proces výuky ve třídě. Jen na něm záleží, do jaké míry dokáže zapojit žáky a využít spolupráce s asistentem pedagoga. Učitel a asistent pedagoga se tak mohou stát koordinátory výuky a probouzet v dětech aktivitu, tvořivost a zájem o vzdělávací proces a zasadit v nich „semínka“ zájmu vzdělávat se i v budoucnu a po celý život. K tomu, aby učitel dokázal probudit v dítěti tento zájem, musí neustále měnit činnosti ve výuce a k tomu potřebuje ovládat cesty, resp. neboli způsoby výuky neboli výukové metody.

Výukové metody jsou jedním ze stavebních kamenů výchovně-vzdělávacího systému, jehož prostřednictvím dochází k výchovně-vzdělávacímu procesu jak u integrovaného tělesně postiženého žáka, tak u dětí zdravých. Na výběru metod záleží, jak bude vzdělávací proces úspěšný. Výuková metoda představuje komplex všech činností, které učitel a pod jeho vedením i asistent pedagoga užije k tomu, aby dosáhl vytyčeného výchovně-vzdělávacího cíle.

K dosažení cíle nestačí pouze činnost učitele nebo pouze aktivita žáka, ale je třeba získat angažovanou spoluúčasť žáka, při které učitel usměrňuje jeho činnost v požadovaném směru. Mnoho výukových metod

se stále zaměřuje spíše na techniku a organizaci učitelovy práce než na žákovu učení, přesto se objevují nové možnosti, které se snaží vtáhnout žáka do výuky a maximálně zefektivnit vyučovací proces.

Mezi hlavní funkce výukových metod patří:

- zprostředkování vědomostí a dovedností,
- aktivizační funkce – motivace k učení, osvojení technik práce a myšlení,
- komunikační funkce.

Klasické výukové metody

Metody slovní

Metody slovní jsou stále významnou součástí edukačního procesu a mají po celou dobu v edukačním procesu svůj význam. Umožňují přímý a rychlý přenos poznatků.

Jejich omezením je ale nebezpečí verbalismu a odtržení žáka od reálného života omezením se na pojmy a vědomosti z knih bez zkušenosti.

- *Vyprávění* patří do skupiny monologických slovních metod a je charakteristické tím, že informace proudí jedním směrem od učitele k žákům. I ve vyprávění může učitel žáky aktivně zapojit do výuky tím, že dokončí příběh, převypráví příběh, sestavují dokončení příběhu podle obrázků aj.
- *Vysvětlování* lze označit za logický a systematický postup zprostředkování učiva žákům. Je to základní prostředek k pochopení podstaty učiva. Při vysvětlování je třeba, aby učitel zprostředkoval jen informace podstatné, založené na znalostech, které posluchač již má, přizpůsobil je žákům a vše předkládal trpělivě a přesvědčivě. Učitel by si měl připravit shrnutí vysvětlení a to žákům nechat neustále na očích.
- *Přednáška* se jako výuková metoda výrazně uplatňuje až u starších žáků, neboť jde o souvislý, ucelený projev náročný na pozornost posluchačů a na 1. st. ZŠ se objevuje jen sporadicky ve velmi omezené formě.
- *Práce s textem* patří mezi nejstarší metody a jde o metodu založenou na zpracování textových informací. Jako didaktické texty, texty pro didaktické účely, mohou sloužit učebnice, učební texty, encyklopedie, odborná a krásná literatura dnes také zprostředkována moderními médii (televize, počítač). Žák se postupně učí zapamatovat si informace z textu, ale především si zdokonaluje dovednosti porozumění a využití informací z textu, uspořádání klíčových informací, vytváření vlastního názoru na text a prezentace obsahu textu. Vhodné je, aby zvláště u žáků s problémy ve výuce učitel (případně asistent pedagoga) texty sám vytvářel a přizpůsoboval konkrétnímu žákovi a učebnice využíval jen jako doplňující pomůcky, ne jako jedinou a základní literaturu.
- *Rozhovor* je dialogickou slovní metodou a je odedávna využíván jako prostředek aktivizace žáka. Dnes z něj vychází řada moderních metod, které jeho výhod využívají. Rozhovor je verbální komunikací dvou nebo více osob v podobě otázek a odpovědí se zaměřením na jasně stanovený cíl. Učitel nebo asistent pedagoga má v rozhovoru vedoucí roli, poněvadž zodpovídá za celý průběh procesu, a na něm záleží, zda zvolí volnější (debata) nebo vázanější (řízený rozhovor) druh rozhovoru. Ve výuce je využíván tzv. výukový rozhovor, který je významný pro motivaci žáků ve výuce a získání zpětné vazby o stavu vědomostí žáků. Žák se při něm učí obhajovat své názory.

Metody názorně demonstrační

Metody názorně demonstrační jsou založeny na principu názornosti, který vyžaduje vycházet při výuce z předvádění jevů nebo jejich zobrazení, využívat smyslového vnímání a praktických aktivit. Lze vymezit několik stupňů názornosti:

- *předvádění* a pozorování reálných předmětů a jevů,
- *práce s obrazem* – realistické zobrazení skutečných předmětů a jevů,
- *záměrné pozměněné zobrazování* – zobrazení reality prostřednictvím schémat, grafů, symbolů atd.

Předvádění a pozorování zprostředkovávají žákům vjemy a prožitky prostřednictvím smyslových receptorů. Vedou k aktivnímu vytváření představ, k rozvoji fantazie, k citovému zaujetí prostřednictvím prohlížení

předváděného objektu. Předvádění se týká reálných předmětů a jevů nebo jejich zobrazení. Pozorování je součástí metody předvádění, je třeba jej soustavně nacvičovat, neboť žáci často vnímají povrchně.

Metody dovednostně praktické

Dovednostně praktické metody vedou žáka k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a vytváření materiálních produktů. Navazují na myšlenku činnostně orientované výuky, tedy výuky, která aktivizuje všechny smysly, zaměřuje se na reálný život a konkrétní produkty. Jsou základnou pro praktické, pracovní a manipulační aktivity žáků.

- *Napodobování* znamená přebírání určitých způsobů chování od jiných. Bývá jen zřídka zařazováno mezi výukové metody. Napodobování využívá názorného příkladu, jehož nápodoba vede k rychlejšímu osvojení učiva.
- *Manipulování, laborování a experimentování* vede k poznávání prostředí, žák má možnost osvojit si učivo zacházením s předměty, montáží, demontáží, laboratorními pokusy.
- *Vytváření dovedností* neboli připravenosti žáka k činnosti se dociluje opakováním, cvičením, tréninkem i drilem. Nezáleží na počtu opakování a cvičení, ale na pochopení.

Pracovní kompetence je považována za součást všeobecného vzdělání. Mezi produkční metody patří pohybové dovednosti, ale také jemná motorika (psaní, rýsování, kreslení, hra na hudební nástroj).

Aktivizující metody ve výuce

Vedle osvědčených tradičních metod výuky se objevují i metody specifické, aktivizující, které podporují aktivitu a iniciativu žáků a jsou velmi vhodné i pro využití ve třídách s integrovanými tělesně postiženými žáky. Lze při nich velmi dobře využít spolupráce učitele asistenta pedagoga. Aktivizující a alternativní výukové metody s aktivitou žáků plně počítají.

Pozice žáka a učitele se v tomto případě významně mění oproti tradičním metodám výuky, dochází k přímé interakci učitel – žák. Učitel se stává žákovi partnerem.

Pro aktivizující metody je charakteristické, že zapojují žákovu myšlenkovou a charakterovou tvořivost, samostatnost a zodpovědnost. Tyto metody pracují se zájmem žáka, vycházejí vstříc individuálním učebním stylům, umožňují žákům zasahovat do edukačního procesu, a tím opět zvyšovat jejich zapojení do výuky. Aktivizující metody svým charakterem také přispívají k vytváření příznivého školního klimatu.

Mezi charakteristické znaky těchto metod patří:

- pozitivní přístup – k dosažení nejefektivnějšího výkonu žáka je třeba, aby mu činnost přinášela dobrý pocit z práce, uspokojení, podporovala jeho sebedůvěru, zažil při ní úspěch, je třeba hodnotit žákův osobní posun, nikoli žáky navzájem,
- individualizace – reagovat na učební styly žáků, jejich individuální tempo práce, různou úroveň zkušeností a vědomostí, schopností a zájmu,
- vlastní činnost – žák je schopen přinášet své vlastní nápady při dialogu, diskusi, práci spojené s řešením problému, dramatizaci a při hře v roli,
- variabilita – akceptování různosti, při použití různých postupů, dosažení různých výsledků, výuka k toleranci, ale také využití rozmanitých možností vyplývajících z nesourodého kolektivu,
- svoboda – nedirektivní působení učitele, příjemné a zdravé atmosféry, klimatu školy, vedení dětí k pochopení demokratických aspektů, projevení svého názoru otevřeně, ale také ke schopnosti nést odpovědnost za tento projevovaný názor, poznávat hranice osobní svobody,
- kooperace – metody podporující spolupráci žáků, ne soutěžení, přijetí názoru druhého bez nevraživosti, nenásilí, pocit empatie a sounáležitosti,
- konstruktivistický přístup – žák nemá jen přijímat informace, ale na základě svých schopností být schopen vytvářet své vlastní poznání,

- smysluplnost a srozumitelnost – využitelnost toho, co se žák dozví, pomoc žákovi orientovat se na základě získaných poznatků v reálném světě a v životě, využívání témata z běžného okolí a prostředí, které žáka obklopuje, možnost si následně tyto poznatky ověřit v běžných situacích,
- hravost – tento prvek výrazným způsobem zvyšuje motivaci a zájem žáka pro další vzdělávací proces, je to aspekt potvrzený historickou zkušeností.

Přehled aktivizujících výukových metod

Aktivizující metody žáka motivují, podněcují jeho aktivitu a samostatnost. Žák se díky nim učí samostatně myslet.

- *Diskusní metody* navazují na tradiční metodu rozhovoru. Na rozdíl od mnoha zahraničních školních soustav je na našich školách diskusní metoda využívána málo, dříve dokonce nebyla zařazována jako výuková metoda nebo omezovala pouze na mimoškolní práci. Výuková metoda diskuse se dnes vymezuje jako forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí uvádějí argumenty pro svá tvrzení a nacházejí řešení daného problému. Diskuse mohou být otevřené nebo pevně řízené (dodržování časového limitu, omezování odklonu od tématu, atd.). Nezbytné je navodit příznivé, otevřené, tolerantní klima k názorům druhých. Vhodné uspořádání pro diskusi je půlkruh nebo podkova. Diskuse je konverzace, ne monolog nebo série otázek.
- *Metody heuristické, řešení problémů* jsou metody „objevování“, jejichž význam v současné škole roste, neboť iniciují požadavek rozvíjet aktivní a tvořivé osobnosti. Při použití těchto metod učitel žákům poznatky přímo nesděljuje, ale vede je k tomu, aby si poznatky samostatně osvojovali, ale zejména na začátku jim radí a jejich objevování usměrňuje. Učitel podporuje žáky v samostatné učební činnosti různými technikami, mezi které patří např. kladení problémových otázek, expozice problémů a rozporů, seznamování se zajímavými reálnými situacemi. Heuristické techniky žáky silně motivují k hledání informací, ale nemohou zcela nahradit všechny ostatní metody, neboť z časových důvodů žáci nemohou všechno samostatně objevovat a prozkoumávat. Pokud učitel zvolí tuto metodu ve své výuce, musí pro její úspěšnost vybavit žáky předběžnými výchozími dovednostmi a vědomostmi, aby cíl, kterého mají dosáhnout, jim byl jasný, na druhé straně i přiměřený jejich silám. Proto je třeba, abychom s žáky zvládli řadu pracovních návyků jako např. vyhledávání, shromažďování, třídění dat, údajů a informací nebo techniku řešení problémů. Vzhledem k náročnosti na přípravu učitele má heuristická metoda ve škole svá úskalí a realizační potíže. Je nutné ji tedy doplňovat jinými postupy.
- *Metody situační* jsou rozšířením problémových metod. Vztahují se na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi. Právě svou návazností na reálnou stránku života jsou motivační samy o sobě. Děti se jejich prostřednictvím učí řešit reálné životní situace, které skutečně nastávají nebo mohou nastat. Schopný učitel dokáže vybrat situace a přizpůsobit je mentalitě svých žáků a požadavkům školského prostředí. Tyto metody s sebou nesou nepřehlédnutelnou výhodu zejména v tom, že seznamují žáky s problematikými jevy, se kterými se člověk v životě může setkat, a přibližují tak školu škole života. K výhodám těchto metod patří zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení, výcvik v rozhodování, aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků. Za nevýhody jsou považovány časová náročnost, zjednodušení či zkrácení popisované situace, větší důraz na analýzu situace než na hledání variant řešení. Zvolené téma musí odpovídat cílům a připravenosti žáků. Žáci musí mít přístup k důležitým faktům, které jsou pro řešení nepostradatelné. Učitel musí žáky do případu uvést a seznámit je s ním. Ve společné diskusi žáci představují svá řešení a učitel je následně konfrontuje se skutečností. Žáci si mohou danou situaci i prožít metodou hraní rolí. Postupně vstupují do různých rolí a s nimi získávají různé úhly pohledu na řešený úkol. Za přínos situačních metod lze považovat rozvoj komunikace, tvůrčího myšlení a návaznost na praxi, překonání pasivity žáků, aktivitu žáků při vytváření schopnosti obhajovat své názory. Žáci se učí hledat argumenty pro prosazení svých názorů a myšlenek. Na druhou stranu tyto metody vyžadují velmi pečlivou přípravu a výběr situací. Jejich použití v edukačním procesu na prvním stupni základní školy je omezeno vyspělostí žáků, schopný a zkušený učitel však dokáže využít jejich výhod a zvýraznit jejich pomoci např. významné události dějin ve vlastivědě nebo zdramatizovat situace z vyprávění. Vhodné použití může přispět i k řešení třídních problémů, řešení nevhodného chování žáka, vztahů mezi spolužáky.

- *Metody inscenační*, kde se kombinuje řešení problému s hraním rolí (dramatická výchova). Inscenační metody umožňují hluboké prožívání pocitů a vztahů, které jsou k dané roli přiděleny. Jsou velmi náročné na přípravu učitele i realizaci. Důležitá není kvalita představení, ale intenzita pocitů, které prožívá a poznává účastník v přidělené roli. Učitel musí žáky pro hraní rolí získat. Efekt se míjí účinkem, pokud je pro žáky představení pouze zábavou. Důležité je také navodit přátelské klima pro otevřené vyjádření pocitů a názorů.
- *Didaktické hry* mají velký význam v edukačním procesu. Při využívání herních aktivit ve výuce musí učitel dbát na to, aby výuka neztratila svůj výchovně-vzdělávací cíl. Díky moderní výpočetní technice, která mnohdy didaktické hry ve výuce nahrazuje, přitažlivost didaktických her ve škole klesá. Učitel by měl během edukačního procesu dokázat volně přecházet od učení ke hře a naopak. Hry zvyšují zájem o učení a osvojené dovednosti, zkušenosti, vědomosti jsou trvalejší. Žáci zdokonalují své komunikační schopnosti. Hry podporují aktivitu, samostatnost a mohou vyústit do tvořivé činnosti. Existuje mnoho příruček a nápadů pro didaktické hry, ale jejich funkční začlenění do edukačního procesu je na učiteli. Začlenění hry do procesu učení je funkční tehdy, pokud žáci nevnímají, že současně se zábavou probíhá také učení.

Komplexní výukové metody

Tato kategorie výukových metod v sobě propojuje prvky aktivizujících i tradičních výukových metod a doplňuje je o nové postupy, které se snaží přiblížit modernímu pojetí výuky a zefektivnění výukového procesu. V literatuře bývají též označovány jako modely, koncepce, projekty, edukační plány, kooperační formy výuky. Dochází k postupnému ústupu od dříve samostatně pojmově vymezených struktur metoda – forma – didaktické prostředky.

Patří sem např.:

- *Skupinová a kooperativní výuka* – komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci žáků při řešení náročnějších úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Bývá realizovaná ve skupinách. Na rozdíl od trvalé diferenciaci žáků dle jejich schopností je prokázáno, že pružné vytváření skupin v rámci třídy nebo z různých tříd dle okamžitých cílů výuky nebo potřeb žáků má pozitivní vliv na prospěch dětí, ale i na začlenění integrovaných žáků do kolektivu a využití jejich schopností.

Mezi nejdůležitější parametry kooperativní výuky patří:

- pozitivní závislost členů skupiny (úspěšnost jednotlivce ovlivňuje výkon celé skupiny),
- interakce členů skupiny tváří v tvář,
- individuální odpovědnost žáků za skupinovou spolupráci,
- trénink sociálních dovedností,
- komunikace členů skupiny a zlepšování skupinového procesu.

Nejdůležitějším aspektem je rozvoj dovednosti žáků neformálně spolupracovat, což ovlivňuje celkovou dynamiku skupiny. Dynamika je závislá na složení skupin, vzájemných vztazích mezi žáky, motivaci a dovednostech řízení společné práce. Učitel může v hodinách vytvářet homogenní nebo heterogenní skupiny založené na stejné úrovni schopností nebo zájmů. Vytváření heterogenních skupin je vhodné tam, kde je třeba zopakovat vysvětlované učivo na rozdíl od homogennějších skupin, kdy je vhodné dávat náročnější a složitější úkoly nadanějším žákům. Slabším žákům stačí, pokud řeší úkoly své úrovně, to je pro ně dostatečný pocit úspěchu na rozdíl od pocitu méněcennosti v případě přetěžování těchto dětí pro ně příliš náročnými úkoly.

Učitel může vytvářet skupinky také na základě rozdílných zájmů dětí například tak, že žáci navrhnou, by se chtěly o daném tématu dozvědět. Ve skupině jsou poté autoři podobně znějících otázek.

Kooperativní výuka je charakterizována mottem „*jeden za všechny, všichni za jednoho*“. V dětech se vytváří pocit ne soutěživosti, ale vzájemné závislosti. Žáci usilují o to, aby všichni členové týmu dosáhli společného cíle. Každý žák je ale zodpovědný za společný výsledek a je hodnocen jako jedinec. Pokud

chce učitel v žácích vytvořit pocit vzájemné závislosti, je možno např. rozdělit látku na závislé části (tzv. skládkové učení), kdy se žák naučí svou část a poté předává tuto znalost ostatním členům skupiny, nebo žákům přidělit různé role ve skupině (kontrolor, experimentátor atd.).

Každý žák tak musí splnit svůj díl, aby byl splněn celý úkol. Často je třeba podat žákům přesné vymezení rolí na připravených kartách. Úlohy je třeba střídat, aby si žáci mohli vyzkoušet různé role.

- *Projektová výuka* – představuje uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků. Učitel přebírá pouze roli poradce a přispívá svými radami k dosažení cíle a smyslu projektu. Komplexnost této metody spočívá v tom, že využívá různých dílčích metod výuky a forem práce.

Průběh projektu má následující fáze:

- *plánování* – definice projektu v rovině žáka i učitele, určení výstupu, časového harmonogramu projektu, prostředí a účastníků projektu, zajištění podmínek pro realizaci, promyšlení hodnocení projektu, při plánování je vhodné použít metodu brainstormingu vycházejícího od dětí,
 - *realizace projektu* – zpracování, analýza, syntéza informací, pedagog vystupuje v roli poradce,
 - *prezentace výstupu projektu* – forma a úroveň prezentace výsledku projektu (pro rodiče, školu, jiné instituce),
 - *hodnocení projektu* – na základě kritérií, na kterých se žáci předem dohodli nebo která jim byla učitelem stanovena.
- *Výuka podporovaná počítačem* – pro člověka, který se rodí do 21. století, je nezbytná tzv. počítačová gramotnost, která mu umožní lépe zpracovat neustále narůstající rozsah informací v tzv. informační společnosti a umožní mu pomocí počítače řešit i náročné úkoly.

Jako počítačová podpora výuky mohou sloužit:

- multimediální programy,
- simulační programy modelování,
- testovací programy,
- výukové programy,
- informační zdroje,
- videokonference,
- distanční formy výuky,
- virtuální realita.

Učitelé by měli využívat výpočetní techniku přínosným způsobem, nesmí jít o pouhé dodání počítačů a připojení škol k internetu. Ve škole musí být rozpracována komplexně pojatá informační výchova, která vede žáky ke schopnosti informace zpracovávat, využívat a přeměňovat je na široce použitelné vědomosti.

Výuka podporovaná počítačem mění úlohu učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učitel učí žáka orientovat se v záplavě informací, kategorizovat je, osvojit si je a spojovat je se svými zkušenostmi. Učitel zde vystupuje jako organizátor, partner, pomocník i didaktický programátor.

Pro integrovaného tělesně postiženého žáka je využívání počítače ve výuce často také kompenzačním prostředkem umožňujícím mu odpovídající zařazení do výuky.

Výukové metody a organizační formy vyučování patří mezi základní didaktické kategorie procesu vyučování. Organizační formy vyučování tvoří jednotu forem řízení učební činnosti žáků učitelem v určitém prostoru i čase. Vyučovací metody ovlivňují průběh dosahování výchovně-vzdělávacích cílů, sociální vztahy ve třídě, atmosféru a sociální klima třídy, motivují, nebo naopak nemotivují žáky k učení, rozvíjí, nebo naopak potlačují rozvoj tvořivosti a osobnosti žáků. Proto je nesnadným úkolem vybrat právě tu „pravou“ výukovou metodu pro své žáky.

Závažnou a bohužel častou chybou je, když si učitel osvojí jednu nebo dvě metody, kterých se pak drží. Široký repertoár metod a forem umožňuje pružně reagovat na celou řadu náročných problémů, které se při výuce vyskytují, a zároveň zvyšuje pozornost a zájem žáků.

Použitá a doporučená literatura

MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: PAIDO, 2003. ISNB 80-7315-039-5.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISNB 80-7367-172-7.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISNB 978-80-247-1821-7.

9 Klima třídy

EVA ČADOVÁ

V oblasti ovlivňování klimatu třídy s integrovaným tělesně postiženým žákem má asistent pedagoga nezastupitelnou roli. Často je však tato role opomíjena a nevyužívána, což je integračnímu procesu na škodu.

Zahájením povinné školní docházky nastávají v životě dítěte obrovské změny. Do jeho světa přichází nová autorita – učitel. Získává novou sociální roli – roli žáka – a musí se naučit novým vzorcům chování, které tento status vyžaduje. Stojí před ním požadavek na soustavnou školní práci, delší soustředění, změnu denního režimu, pravidelnost, nutnost skupinové práce a podobně.

Pojem školní třída označuje jednak místnost, ve které probíhá vzdělávací proces, ale častěji jej používáme jako označení malé formální sociální skupiny, utvořené na základě určitých formálních znaků členů (např. věk, místo bydliště, prospěch, schopnosti, počáteční písmeno příjmení apod.), ve které probíhá značná část socializace člověka.

Z hlediska sociální psychologie bývá školní třída chápána jako sociální skupina, kde vztahy a činnosti jsou převážně orientovány úkolově, tj. jsou podřízeny postupnému osvojování učiva a dalším úkolům. Rozhodující roli má učitel, který prezentuje výchovně – vzdělávací cíle, který žáky kontroluje a hodnotí a který orientuje a motivuje nejbližší zónu vývoje žáků. Dochází v ní k vytváření struktury interpersonálních vztahů, ke vzniku a utváření podskupin, kde se více či méně rozvíjí spolupráce a soutěživost. Zpočátku jsou vztahy mezi členy třídy formálního charakteru, ale postupně se vytvářejí i neformální, které vznikají spontánně a dobrovolně, na základě společné práce, společných zájmů a sympatií nebo antipatií mezi jednotlivými členy. Žáci se ve třídě sdružují do referenčních skupin, získávají kamarády i nepřátele a vytvářejí určitou vnitřní strukturu a hierarchii.

Školní třída je složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.

Klima školní třídy a chování žáků

Sociální klima třídy sjednocuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování aktérů klimatu na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo co se má odehrát. Důležité je však to, jakým způsobem situaci vidí jednotliví aktéři subjektivně. Aktéři klimatu třídy jsou všichni žáci, kteří navštěvují danou třídu; skupiny žáků, na něž se třída člení; jedinci, kteří v těchto skupinách nejsou; jednotliví žáci a učitelé, kteří ve třídě učí. Klima třídy jsou dlouhodobé jevy, které jsou typické pro danou třídu po delší časový úsek (měsíce, roky). Každá třída se chová jinak v různých situacích (ve vyučování, o přestávkách, v zájmových kroužcích či po skončení vyučování). Jsou třídy, kam se děti těší a mluví o nich s nadšením. Naopak jsou třídy, do kterých se někteří žáci bojí chodit a mají strach z napadení či šikanování. Různé třídy reagují jiným způsobem na různé vyučující, a tím vytvářejí specifické klima pro učitelovu práci. Je třída, kam chodí učitel rád, ale naopak jsou třídy, kde učí nerad. Často se mezi učitelským sborem nesou různé „pověsti“ o jednotlivých třídách či žácích.

Z pohledu žáků se učitelé také chovají v každé situaci a třídě trochu jinak. Dokonce probírání stejné látky u různých učitelů probíhá jinak. Každý učitel má svá specifika, která vkládá do svého působení v jakékoliv třídě. Někteří učitelé mohou vytvářet pohodové a příjemné klima, ve kterém budou mít žáci k učení chuť. Jiní učitelé mohou vytvářet klima strachu a napětí, někdy i lhostejnosti a nepřátelství. Proto stejná třída reaguje na různé učitele jiným způsobem.

Skupina ovlivňuje také názory jedince a mnohdy má větší vliv než mínění rodičů či učitelů. Ve školní třídě vzniká specifický stav, kterému se říká sociální klima školní třídy.

Podstatné dovednosti, které pedagogové potřebují ke spoluvytváření pozitivního třídního klimatu:

- *sociální dovednosti*
Nutnost motivovat a posilovat pozitivní vztah k práci, lidem, ke škole a vzdělávání, podporovat spolupráci, aktivní a pracovní atmosféru, ohled na potřeby žáků, posilování kladných reakcí a iniciativ, rozvíjet umění tolerovat odlišnosti druhých, korigovat kladení požadavků, vést k samostatnosti apod.
- *komunikační dovednosti*
Navázání kontaktu se žáky, vytváření otevřeného a partnerského vztahu, vysvětlování a argumentace, respektování názoru, reagování na vznik nestandardních situací, srozumitelné neverbální sdělování a reakce. Mluvit stručně, výstižně a k věci, být trpělivý, užívat správné volby tónu a síly hlasu, volit výrazy adekvátní situaci a úrovni posluchačů, užívat postoj, pohled, proxemiku atd.
- *organizační dovednosti*
Stanovení jasných pravidel chování a práce ve třídě v zájmu pořádku, klidu a jistoty, dodržování dohodnutých pravidel, slibů a závazků, rozdělení úkolů, zařazování aktivizujících metod, poskytování jasných a stručných instrukcí atd.

Působení klimatu ve třídě

Existují dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě:

- *supportivní* (vstřícné, podpůrné), které je charakterizováno vzájemným respektem, vstřícnou komunikací a otevřeností mezi účastníky komunikace,
- *defenzivní* (obránné), kde dochází k častým střetům, účastníci komunikace si vzájemně nenaslouchají, soupeří spolu a skrývají své pocity.

Jak klima ve třídě funguje? Co je zdrojem ovlivňování klimatu?

Klima třídy ovlivňuje:

Participace žáků ve výuce – jakou měrou se sami žáci na výuce aktivně podílejí. Někteří žáci jsou spíše pasivní, jiní aktivní, někteří pracují raději ve skupině, jiní patří mezi individualisty a vyhovuje jim samostatná činnost.

Preferenční postoje učitelů k žákům – i když by tomu tak být nemělo, je pro každého učitele některý žák oblíbenější a jiný méně. Preferencí můžeme rozumět zvýrazněnou zaměřenost učitele na některé žáky ve třídě, ať již pozitivní či negativní. Učitelé mohou tyto žáky nadměrně vyzdvihovat nebo naopak podhodnocovat, což ovlivňuje jejich školní výkony, ale také vztahy ke škole, k učiteli i k sobě samému.

Klima školy, v níž se třída nachází. Zde hrají velkou roli tzv. „nálepky“, které dostávají jednotliví žáci od jiných vyučujících. Někteří žáci jsou předem označeni za úspěšné, jiní za neúspěšné, což do značné míry ovlivňuje učitelovo očekávání od žáka. Tyto informace získává učitel od svých kolegů, od rodičů žáka, z dokumentace o žákovi či z žákova portfolia. Mohou ovlivnit jeho postoj k žákovi i negativním způsobem.

Ovlivňování klimatu třídy

Dá se třídní klima nějakým způsobem ovlivňovat, popř. nějak zásadně měnit? Z různých zkušeností a výzkumů vyplývá, že se klima třídy ovlivňovat dá. Není to ale záležitost krátkodobá a je nutné, aby se na změně podílel nejen učitel, ale také žáci.

Při snaze ovlivnit školní klima je potřeba postupovat velice opatrně, je třeba mít vše promyšleno.

Je dobré vycházet z výsledků výzkumu třídního klimatu a nejlépe postupovat ve spolupráci se školním psychologem (pokud je to možné), ostatními vyučujícími a v neposlední řadě zapojit do spolupráce také rodiče žáků.

Lze postupovat podle následujícího schématu:

- Zjistit přání žáků (případně přání učitelů) týkající se sociálního klimatu dané třídy.

- S nejméně týdenním odstupem zjistit aktuální stav klimatu, a to z pohledu žáků, případně pohledu učitelů.
- Zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší přání žáků od jejich aktuálního vnímání skutečnosti. Pokud byli dotazováni i učitelé, porovnat jejich přání s jejich pohledem na aktuální stav klimatu. Největší rozdíly naznačují oblasti, v nichž by si sami aktéři přáli změnu klimatu ve třídě.
- Jsou-li k dispozici údaje od žáků i od učitelů působících v této třídě, vyplatí se porovnat rozdíly v přání učitelů a žáků i rozdíly ve vnímání aktuálního stavu učitelů a žáků. Může to vypovídat o nedorozuměních mezi učiteli a žáky, které začínají různým viděním týchž jevů ve třídě.
- Rozhodnout o oblastech, v nichž by bylo třeba klima třídy rozhodně změnit k lepšímu, a vytipovat oblasti, kde je třeba alespoň udržet dosavadní stav.
- Promyslet pedagogické postupy, které by dovolily zlepšit klima výuky.
- V oblasti vztahů mezi žáky ve třídě se snažit, aby se zvětšila soudržnost mezi žáky a vznikla převážně pozitivní orientace třídy. Pro stmelení kolektivu je vhodné zařadit mimoškolní aktivity, výlety, exkurze, používat situační výuku a zapojit do výuky práci ve dvojici a skupinové činnosti. Snažit se vést žáky ke zvládnutí různých náročných životních situací bez agrese a v klidu.
- V oblasti zvyšování zájmu o výuku je doporučováno zařazovat úlohy z praktického života, rozvíjet komunikativní a sociální kompetence a celkově se snažit udělat výuku pro žáky zajímavější.
- V režimu třídních aktivit je dobré efektivně rozlišovat dobu k práci a dobu k odpočinku. Stanovit s pomocí žáků hranice, které musí během výuky respektovat, aby každý mohl efektivně při výuce pracovat. Postupně se snažit odstranit rušivé elementy ve výuce (vykřikování, provokace učitelů či spolužáků,...).

Provádět cílené zásahy do klimatu třídy lze pouze tak, že se současně intervenuje ve třídě i v učitelském sboru. Je třeba pozorovat reakce učitelů i žáků, průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů a zásahy případně modifikovat. Intervence musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé. Nelze očekávat změny k lepšímu v řádu dnů, ale spíše měsíců.

Po určitém čase je dobré vyhodnotit účinnost zásahů pomocí dotazníku a současně pomocí rozhovorů se žáky i učiteli. Průběžně bychom také měli zjišťovat, nakolik jsou dosažené změny zafixované, a podpořit snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

K úpravě nebo vytvoření optimálního klimatu ve třídě se dají využít strategie osobnostní a sociální výchovy (metody a formy) v oblasti rozvíjení sociálních vztahů a chování ve škole.

Náměty a aktivity k posilování a vytváření klimatu ve třídě: Příloha č. 1 (na přiloženém CD)

Strategie rozvíjení morálních a sociálních dovedností a návyků

Morální a sociální dovednosti nejsou člověku vrozeny, nýbrž se rozvíjejí na základě jeho zkušeností a vlivu různých činitelů v průběhu celého života. Mezi nejdůležitější morální a sociální dovednosti a návyky patří zejména ty, které vznikají v prvních letech života. Jsou to tzv. elementární a specifické společenské návyky jako je pozdrav, poděkování, prosba, respektování druhých, které se utvářejí v období před nástupem do školy a hlavní roli zde hraje bezesporu rodina, popř. předškolní výchova. Již v předškolním věku se u dítěte vytváří elementární mravní vědomí ve formě poznatků o mravních pojmech, konkrétních situacích a pravidlech lidského chování. K vytváření těchto základů dochází buď zprostředkovaně (např. pomocí příběhu či pohádek), nepřímou tím, co vnímá dítě v chování svých vzorů, a přímo tím, jak jeho vzory (zejména rodiče) hodnotí pozitivně či negativně jeho vlastní chování.

V dalších vývojových etapách se rozvíjejí a utvářejí další společenské návyky, mravní postoje a vztahy (k sobě samému, k lidem, partnerské vztahy, vztahy k prostředí a k hodnotám). Postupně se utváří hodnotový systém a vytvářejí se vzorce chování v určitých situacích.

Postupy, jimiž se dítě učí žít ve společnosti, komunikaci, různým sociálním rolím a při kterých se formují jeho rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem, se nazývají **sociální učení**.

- **Napodobování** – probíhá zejména u dětí v raném věku při osvojování různých forem chování, a to i při osvojování chování k druhým lidem a při upevňování elementárních společenských návyků. Dítě napodobuje známé osoby ze svého okolí, zejména rodiče a později i vychovatele z předškolních zařízení, a osvojuje si různé vzorce chování v různých situacích. Za své chování získává buď kladnou, nebo zápornou odezvu od svého okolí, která posiluje a upevňuje jeho další chování.
- **Učení sociálním posilováním** (zpevňováním, odměnou a trestem) – časté u osvojování základních společenských návyků a při upevňování norem a zvyklostí sociální skupiny, k níž dítě patří (rodina, předškolní zařízení, škola). Dítě je chváleno nebo odměňováno za žádoucí chování, a tím si toto chování upevňuje. Naproti tomu má trestání odstranit nebo oslabit nežádoucí chování. Sociálními odměnami může být úsměv, pohlázení, slovní pochvala nebo materiální odměna. Sociální trest bývá slovní nesouhlas, zavrtění hlavou, zamračení, vyloučení ze skupiny vrstevníků nebo z nějaké aktivity. Používat trest je potřeba s citem, protože mnohdy může mít trest úplně opačný účinek.
- **Učení identifikací** – vývojově vyšší forma napodobování. Jedinec se při ní záměrně snaží převzít způsoby chování od druhého člověka, ke kterému má nějaký citový vztah. Jako model může sloužit nejenom člověk blízký, ale také třeba vedoucí kroužku, učitel, asistent pedagoga, významná osobnost, popř. pohádková postava či jiná postava z knížky.

Prosociální chování můžeme charakterizovat jako chování, které přináší prospěch jiným lidem než akterovi. Je to chování, které vychází z vlastní vůle a nezištnosti jedince. Neočekáváme za něj žádnou materiální odměnu nebo zisk. Základem tohoto chování je schopnost empatie k druhým lidem, dobrovolnost a nezištnost. Tj. pomáhám pro vnitřní uspokojení z dobrého činu a z případné odměny v podobném chování druhých vůči mně.

Prosociálnost není vlastnost, která by byla každému člověku vrozena. Vhodným vedením a působením vhodných vzorů lze ale do velké míry u dětí ovlivnit její rozvoj. Velmi důležitá je při rozvoji prosociálnosti pozitivní motivace, hodnocení dobrých činů a pochvala.

Pro rozvoj prosociálnosti je potřeba rozvíjet schopnost komunikace a kooperace, sociální dovednosti dětí a občanské ctnosti (především schopnost být zodpovědný za své jednání). V neposlední řadě je kladen důraz na prevenci dětské agresivity. Výchova k prosociálnímu jednání začíná opět již v rodině, kdy je dítě vedeno k dobrovolné pomoci při různých aktivitách a k tomu, aby se podílelo na rodinném dění. Dítě se učí spoléhat nejdříve samo na sebe a potom ho postupně motivujeme k pomoci členům rodiny a v poslední fázi také lidem potřebným, kteří nejsou z rodinného společenství. Ve školním prostředí může škola při citlivém a důsledném vedení tyto vlastnosti nadále rozvíjet.

Rozvoj sociálních dovedností u člověka je spojen také s **rozvojem morálky**, tj. mravních hodnot a uvědomění si důsledků svého počínání, uplatňování určitého chování a jednání při řešení různých problémů. Každý člověk v průběhu života prochází jednotlivými stadii vývoje morálky a jeho morální postoje se rozvíjejí. Žádné stadium nelze přeskočit.

V nejnižších stadiích jde o takové jednání, které vychází především z uspokojování vlastních potřeb a nebere zřetel na potřeby ostatních lidí. V nejvyšším stadiu rozvoje morálky je to takové jednání, které respektuje potřeby a osobnost druhých bez ohledu na zákony či nařízení autorit. Znalost těchto stadií může učitelům a vychovatelům pomoci porozumět určitým reakcím žáků na některé situace a pochopit způsoby jejich chování.

Například malé dítě, které ještě nechodí do školy, bude stejnou situaci řešit jinak než např. pubescent nebo dospělý člověk. Tyto reakce nemůžeme nějak ovlivnit či změnit, ale můžeme je pochopit a adekvátně na ně reagovat.

Věk do 5 let

- orientace na trest a poslušnost – hodnocení morálnosti závisí především na hmotných důsledcích jednání. Tj. co je pochváleno, to je dobře. Co je potrestáno, je špatné. Naopak, co není potrestáno, je také dobře.

Věk 5–7 let

- Účelová orientace – správné jednání je takové, které uspokojuje vlastní potřeby. Člověk už ví, že jsou i ostatní lidé, kteří mohou mít jiné potřeby a zájmy, ale svým jednáním sleduje pouze a jen své zájmy. Ze stejného důvodu vznikají i kamarádské vztahy, které většinou zaniknou, pokud přestanou plnit svůj účel.

Věk asi 7–11 let

- Orientace na souhlas ostatních – jedinec se snaží vyhovět přání druhých bez ohledu na svůj názor. Většinou se člověk podřizuje určitým sociálním skupinám. Může to být rodina, škola, ale také skupina vrstevníků či parta. Spadá sem i podřízenost skupině s negativním vlivem. Např. dospívající dělá to, co dělají jeho vrstevníci, a to bez ohledu na to, zda tím někomu ublíží nebo ne.
- Orientace na právo a pořádek – správné je to, co je dáno zákonem, jedinec respektuje požadavky autority a bez vlastního názoru a pohledu je plní. Považuje za správné pouze to, co říká autorita.

Věk od 12 výše

- Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy – jedinec jedná podle daných zákonů a norem, ale dokáže rozlišit, kdy toto jednání nemůže poškodit někoho jiného. Cílem je dosáhnout svým jednáním co nejvíce užítku pro co nejvíce lidí.
- Orientace na všeobecně platné etické principy – jedinec zvažuje všechny možné důsledky, snaží se jednat podle všeobecně platných principů, ale tak aby nepoškodil nikoho z dalších zúčastněných. Člověk dokáže přiznat svou chybu a chápe, že se při svém jednání může také mýlit. Je schopen být za své jednání zodpovědný.

Vybrané strategie posilování třídního klimatu

- nápodoba
- řešení morálních dilemat
- situační a simulační metody
- projektová výuka

Jak již bylo řečeno dříve, sociálním dovednostem je potřeba se učit. Člověku nejsou vrozené a jednotlivé osvojované pozitivní vzorce chování je nutno posilovat a častým opakováním upevňovat a automatizovat. Sociální dovednosti (sociální percepce, komunikace, kooperace, řešení konfliktů apod.) získáváme během sociálních interakcí v běžném životě. Vlivem moderní doby a velké pracovní vytíženosti rodičů, kdy ubývá přirozené komunikace mezi lidmi (vlivem televize, počítačů, psaním SMS zpráv apod.), chybí žákům příležitosti, kde by se mohli učit přiměřeně reagovat na vzniklé situace, ohodnotit je a následně adekvátním způsobem reagovat.

Tento „trénink“ správného chování umožňuje velkou měrou právě školní prostředí, protože v něm žák tráví velkou část svého času a má zde velké množství příležitostí k sociálním interakcím. Pomocí různých strategií a cvičení lze u dětí postupně rozvíjet sociální dovednosti. Lze jim ukázat, že je důležité akceptovat a tolerovat ostatní lidi a jejich potřeby, ale že je potřeba také akceptovat sebe. Při nácviu jednotlivých sociálních dovedností ve škole má učitel nebo vychovatel různé možnosti.

Nápodoba

Učitel i asistent pedagoga bývají žáky velice bedlivě a kriticky sledováni. Proto je důležité, aby pedagogové jednali s rozmyslem a snažili se poskytovat co nejlepší vzor chování a jednání při řešení různých situací. Ve školním prostředí je však potřeba použít i jiné způsoby, které pomohou žákům „natrénovat“ vhodné vzorce chování a reagování v různých situacích a sociálních interakcích. Podle toho, co chceme u dětí rozvíjet, můžeme uplatnit různé druhy her, cvičení, modelových situací, simulačních cvičení a morálních reflexí. Dobře se uplatní i práce s audiovizuální technikou či prožitkové aktivity (cvičení v přírodě apod.).

Důležitou podmínkou pro vznik žádoucích sociálních dovedností je vytvoření příjemného a otevřeného prostředí s pevným řádem. Je dobré, když se žáci na utváření norem a pravidel třídy sami podílejí, protože se u nich vytváří uvědomělé chování a spoluzodpovědnost za dodržování určených pravidel.

Velmi přínosné je zařazení kooperativního učení, protože při skupinových vyučovacích metodách se nejvíce rozvíjí týmová spolupráce a komunikace. Je důležité role jednotlivých žáků střídat a zajistit i střídání žáků ve skupinách.

Metoda řešení morálních dilemat – učitel, ale i asistent pedagoga má žákům vytvářet (nabízet) různé situace, do kterých by se mohli dostat, a k tomu jim nabízí také různé možnosti řešení. Vždy se jedná o problém, nad kterým se musí zamyslet, protože řešení nebývá jednoznačné a užitek z něj nemají všichni zúčastnění. Cílem je nalézt co nejpříjemnější východisko z nastolené situace. Při využití této strategie je důležité respektovat věkové a individuální zvláštnosti žáků a předkládat jim takové situace, které jsou schopni pochopit. Řešení těchto situací lze provádět formou diskuse, dramatizací, lze je ztvárnit také výtvarně.

Simulační cvičení a morální reflexe – mají za cíl navodit určitou situaci a pomoci hledat nejvhodnější řešení. Může se jednat o různé příběhy, které obsahují nějakou problémovou situaci, do by se žáci mohli dostat. Tato cvičení lze provádět také prostřednictvím dramatizace, v rámci komunikační a slohové výchovy nebo zařazovat jednotlivá cvičení v propojení s ostatními vzdělávacími a výchovnými oblastmi. Důležitou podmínkou úspěšnosti je nejenom mezipředmětová propojenost, ale hlavně spojení se skutečným životem a prostředím, ze kterého žáci pocházejí.

Projektová výuka – výuka, která je založena na využití projektové metody. Projektová metoda učí žáky formulovat problémy a ve spolupráci s ostatními nacházet smysluplná řešení. Pomáhá rozvoji komunikace, sociální interakce a velkou měrou pomáhá rozvíjet sociální dovednosti. Základem projektové výuky je, že téma vyučování vychází ze zájmu žáků a žáci na něm samostatně pracují. Vyhledávají informace, třídí je a zpracovávají do určitého systému. Učitel pouze reguluje a usměrňuje činnosti žáků, které směřují k dosažení vytyčeného cíle. Při této metodě se využívá velké množství dostupných metod a forem výuky. „Projekt má zaměstnávat srdce, hlavu – myšlení i ruce.“

Základem může být i celoroční téma, které je nositelem hlavní myšlenky a mělo by zaujmout co nejvíce dětí. Je důležité, aby téma bylo propojeno se skutečným životem a bylo přiměřené věku žáků. Mělo by děti oslovit.

Při realizaci projektu žáci spolupracují, vyhledávají informace, sami si rozdělují role, které plní. Učitel žáky usměrňuje, pokud neplní stanovené cíle, a podporuje jejich motivaci. Důležitou podmínkou projektové výuky je prezentace a hodnocení výsledku, ke kterému žáci společně došli.

Humor ve třídě

K vytvoření příjemné atmosféry ve třídě přispívá nepochybně také humor. Uplatňování ve škole však není jednoduchou a jednoznačnou záležitostí. Smysl pro humor je dar, který není dán každému člověku. To ale neznamená, že učitel, který neoplývá smyslem pro humor, nebude mezi žáky oblíben a nebude tak úspěšný jako jiní. Humor máme všichni spojen se smíchem. Smích má ale celou řadu mezistupňů.

Abychom navodili příznivou atmosféru a situaci k žákovu učení, stačí, když učitel přijde do třídy s úsměvem, přátelsky a vstřícně naladěm.

Učitel, který má smysl pro humor a humoru ve třídě využívá, by měl vědět, že je velmi nebezpečné bavit třídu na účet některých žáků.

Humor a smích jsou často označovány za kořeny života. Ve škole to ale platí za předpokladu, že vztahy mezi učitelem a žáky jsou příjemné, srdečné a že mezi nimi vládne ovzduší důvěry a tolerance.

Použitá literatura

- DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita České Budějovice, 1995.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H&H, 1992.
- GERÉB, G. *Psychická klíma v škole*. Bratislava: SPN, 1978.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998.
- CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HLOUŠKOVÁ, D. (eds.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003.
- JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003.
- JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004.
- JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14.–15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, s. 211–217.
- KLUSÁK, M. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 1994, 44, č. 1, s. 61–67.
- KOVALČÍKOVÁ, I. *Výchovná dramatika a sociální klíma školskej triedy*. Prešov: Edičné stredisko CVT FHPV PU, 2001.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.
- MAREŠ, J. Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: CDVU MU, 1995.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.
- VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992.

10 Podpora rozvoje řeči u tělesně postižených dětí

EVA ČADOVÁ

Řeč a motorika se vzájemně ovlivňují. Rozvoj pohybu a řeči začíná u dítěte velmi časně. Při těžkém poškození pohybového ústrojí bývá často narušena i řeč. Neobratné děti mívají více vad výslovnosti než děti pohybově průměrné. Ve výchově řeči je pohybová výchova úzce spjata s jazykovou výchovou – pohybová výchova se tak stává součástí preventivní logopedické péče.

Důležité je pečlivé vyšetření. Je třeba vyšetřit hrubou motoriku, koordinaci pohybů, jemnou motoriku, rychlost a přesnost pohybů, mimiku, stavbu a pohyblivost artikulačních orgánů.

Děti postižené DMO jsou nejnapadnější skupinou mezi postiženými dětmi, nejen pokud jde o zjevné somatické odchylky a postižení motoriky, ale často i pro těžce narušenou komunikační schopnost. Jejich řeč bývá podmíněna vlastním postižením motoriky.

Motorika ovlivňuje vývoj řeči od prvopočátku. Tělesně postižené děti mívají potíže s dýcháním a sáním, jejich pláč je málo pronikavý, často chybí hra s končetinami, mluvidly, pudové žvatláni, mohou se objevovat problémy s příjmem a zpracováním potravy – žvýkáním, polykáním, koordinací pohybů čelisti, rtů a jazyka. Vytváří se nesprávné a abnormální pohybové vzory v orofaciální oblasti. Vývoj řeči může být také narušen kombinací s dalšími postiženími (např. závažné smyslové postižení, epilepsie, mentální retardace). Stav komplikuje i další logopedická diagnóza (např. vývojová dysfázie, balbuties, rhinofonie).

Zvláště děti s diagnózou DMO začínají mluvit později než děti zdravé. Celkový pojmový proces bývá chudší vzhledem k omezenému pohybu. Významný bývá rozdíl mezi kvalitou vyjadřování a schopností porozumění.

U dětí s DMO se nejčastěji vyskytují :

- **Dysartrie, anartrie** – je to nejčastěji vyskytující se porucha u dětí s DMO, je také nejobtížněji korigovatelná. Každé dítě s DMO je na vznik dysartrie, popř. anartrie rizikové.
- **Poruchy dýchání** – nejsou tak nápadné jako poruchy motoriky a řeči, ale souvisí s nimi. Zvláště u spastických forem DMO se objevuje křečovitě a plytké dýchání.
- **Koktavost** – je těžké odlišit spasmu způsobené DMO od spasmů typických pro koktavost.
- **Narušené koverbální chování** – dyskinézy, zvýšený slinotok (hypersalivace), chudá mimika. Při atetózách mimické pohyby vytvářejí na tváři jedince s DMO výrazy smíchu, pláče, hněvu, střídají se rychle a bez jakéhokoli podnětu.
- **Opožděný vývoj řeči** – může být, ale nemusí se vyskytovat vždy.
- **Dyslalický syndrom** – příčinou může být (periferní) poškození řečového aparátu, ale také oslabení akusticko-motorických spojení v důsledku špatného fonemického sluchu a ztížené kinestetické percepce.

Jedná se o symptomatické poruchy, které vznikají jako symptom tělesného postižení v důsledku nepřímého působení tělesného poškození nebo sociálních podmínek tělesně postiženého dítěte. Vývoj řeči DMO ovlivňuje už od prvopočátku, bývá nejčastěji omezený, v lepším případě opožděný. Vyskytují se nápadné znaky orálního vývoje dětí s DMO. Narušeny jsou všechny jazykové roviny řeči. Nejdůležitější je komplexní diagnostika těchto dětí a dodržení zásady týmové práce. U jedinců s DMO se můžeme setkat se všemi poruchami řeči.

Oblast terapie narušené komunikační schopnosti vyžaduje multidisciplinární přístup a týmovou spolupráci. Na terapii se podílí lékařské i nelékařské obory. Každý z týmu terapeutů by měl mít nejen kvalitní znalosti ze svého oboru, ale i znalosti z oborů spolupracujících. Sama logopedie se tak stává hraniční disciplínou vyžadující spolupráci medicínských i společenskovedních odborníků. Čím složitější a těžší je narušení komunikační schopnosti (NKS), tím více zpravidla vyžaduje interdisciplinární a transdisciplinární přístup.

Rehabilitační postupy využívané u dysartrií

Metodiky, ve kterých spolupracuje fyzioterapeut a logoped

- Metodika Bobathových
- Metodika reflexní lokomoce dle Vojty
- Kabatova technika
- Metoda Castillo-Morales
- Myofunkční terapie

Metodiky, jejichž prvky lze využít i ve škole

- Muzikoterapie – hudba může být nasazena jako stimulátor aktivity, k uklidnění, k odstranění nebo zmírnění agrese, napětí. V úrovni výchovné a speciálněpedagogické je její využití při různých druzích koktavosti a dalších vadách řeči včetně dysartrie. Výhodné je paralelní zapojení vhodné formy muzikoterapie a fyzioterapie v komplexní terapeutické péči.
- Arteterapie – je obor s krátkou tradicí, umožňuje uplatnění specifických metod a postupů. Měla by být zachována rovnováha v užití odborných znalostí z výtvarného oboru a schopnosti diagnostikovat vzniklé výtvarné projevy. V rámci arteterapie dochází k pozitivnímu ovlivnění:
 - prolomení bariér anxiózy,
 - při neschopnosti komunikace,
 - odbourání agresivního chování,
 - rozvíjení představitivosti, trojdimenzionálního vnímání.Např. hlína jako jeden z výtvarných materiálů nabízí možnost kompenzace poškozeného nebo chybějícího smyslu. Stává se tak nejen velmi expresivním a plastickým materiálem, ale je to zároveň i činnost relaxačně-rehabilitační (při narušené jemné motorice je práce s hlínou vedle arteterapie také ergoterapií, léčebnou rehabilitací).

Cvičení podporující rozvoj řeči, která je možné realizovat ve škole i v domácím prostředí

Dechová a hlasová cvičení

Dítě sedí na židli, je lehce opřené o opěradlo, nohy má na zemi a kolena u sebe. Hluboce se pomalu nadechne nosem, chvíli zadrží dech, poté pomalu vydechne. Následně vystřídá krátký rychlý nádech s krátkým rychlým výdechem. Následuje dlouhý nádech, zadrží dech, při výdechu vydává zvuk *bzzz*. Pokračuje stejným způsobem vleže i ve stoje. Pro zvýšení motivace je možné využívat pomůcek – fouká slámkou do vody, fouká do kuličky z polystyrenu, píská na píšťalku.

Dítě leží na zádech v uvolněné poloze, hluboce se nadechne nosem a s výdechem produkuje co nejdéle *mmm*. Vsedě poté hluboký nádech nosem a s výdechem *á-ó-á-ó-á-ó* co nejdéle, dále opět hluboký nádech a s výdechem *á-é-í-ó-ú*.

Procvičování motoriky mluvních orgánů – cvičení pohyblivosti rtů, jazyka, dolní čelisti a měkkého patra. Dítě postupně napodobuje cviky na obrázcích, kartách a podle pokynů.

Cvičení dítě začíná plynulým otevíráním úst do maximálního čelistního úhlu a následným postupným zavíráním. Poté dokončí **procvičení pohyblivosti čelistních kloubů** lehkým vysunutím a zasunutím dolní čelisti.

Procvičení svalstva rtů a tváří začíná při otevřených ústech střídáním úsměvu a sešpulením rtů. Stejný cvik provádí dítě i při zavřených ústech. Zuby jsou lehce sevřené a jazyk v klidové poloze. Následně dítě přetáhne horní i dolní ret přes zuby při otevřených i zavřených ústech. Střídá několikrát s polohou našpulených rtů. V poslední fázi se dítě pokouší při zavřených ústech měnit výrazy obličeje pohybováním rtů vlevo i vpravo.

Procvičení jazyka začíná plynulým vysouváním a zasouváním části jazyka při lehce zavřených ústech. Následně dítě pokládá hrot jazyka při lehce pootevřených ústech do středu horního i dolního rtu, do pravého a levého koutku úst. Cvičení pokračuje přejížděním horního i dolního rtu z koutku do koutku a plynulým pohybem kolem dokola rtů střídavě oběma směry.

V průběhu druhé části jazykového cvičení se jazyk nachází v ústech. Nejdříve dítě tlačí jazyk zevnitř střídavě oproti levé a pravé tváři. Potom přejíždí jazykem po vnitřní straně horních i spodních zubů z jedné strany na druhou. Následně při otevřených ústech položí hrot jazyka za dolní řezáky, hřbet jazyka se zdvihá směrem k tvrdému patru, v této poloze chvíli setrvává. Poté jazyk zvedá a opře jeho hrot za horní řezáky, v této poloze chvíli vydrží.

V závěrečné fázi procvičování jazyka je použita špátle a posílena střední část jazyka a vystřídáno uvolnění a napětí ve svalstvu jazyka. Nejdříve při pohybu směrem ven z úst jazyk dítěte překonává odpor kolmo postavené špátli, tlak je držen asi 3 vteřiny a uvolněn. Následně dítě zvedá jazyk k horním řezákům a překonává tlak špátle, která jazyk lehce tlačí dolů. V posledním cvičení je špátle položena vodorovně na dolní přední zuby a jazyk položen na špátli. Jazyk i špátle tlačí proti sobě.

Měkké patro je procvičeno formou bublání a kloktání vody.

Každé z uvedených dechových, hlasových i oromotorických cvičení by mělo být procvičeno několikrát. S dítětem může cvičit logopedický asistent, zacvičený asistent pedagoga, a samozřejmě i rodiče. Cvičení by mělo probíhat dle individuálních možností, vždy alespoň dvakrát denně po pěti minutách. V průběhu jednoho cvičení není procvičena celá sestava, ale vždy vybrané prvky z jednotlivých oblastí. V rámci jednoho týdne by však měly být procvičeny všechny prvky uvedené sestavy několikrát.

Cvičení na rozvoj fonemického sluchu

Cvičení jsou zaměřena na rozvoj **fonemického vnímání** a zdokonalení procesu **fonemické analýzy** a vedou také k **rozvoji myšlení a slovní zásoby**. Můžeme používat soubory obrázků, kartiček a knih.

Dítě rozlišuje dvojice slov, které se liší:

- *samohláskou* (např. písek – pásek, kilo – kolo, mašle – mušle, police – palice...),
- *délkou samohlásky ve slově* (např. pás – pas, víla – vila, šípky – šipky..., následně za pomoci bzučáku),
- *souhláskou na začátku slova* (např. síť – dítě, kůže – růže, pije – lije...),
- *souhláskou uprostřed slova mezi dvěma samohláskami* (např. visí – vidí, noty – nohy, palouk – pavouk...),
- *souhláskou na konci slova* (např. pes – pec, nos – noc, kanár – kanál...).

Cvičení probíhá různým způsobem. Můžeme předříkávat slovo, dítě opakuje a ukazuje na obrázek, řekne větu se slovem, dítě ukáže na obrázek a slovo zopakuje, případně řekneme nedokončenou větu a dítě doplní správné slovo, nebo dítě samo vymýšlí větu na slova z obrázku a podobně.

V další části cvičení dítě určuje přítomnost hlásky na začátku slova, na konci i uprostřed jednoslabičných i víceslabičných slov. Předříkáváme nebo ukazujeme na obrázcích a dítě určuje přítomnost či nepřítomnost dané hlásky; určuje první a poslední hlásku ve slově; vymýšlí samo slova začínající na stejnou hlásku a podobně.

Procvičování výslovnosti, rozvoj komunikačních a jiných dovedností

Tato část práce je nejvíce spojená s rozvojem dalších oblastí, jako je oblast zrakového vnímání, myšlení, paměti, čtení, psaní, motoriky, grafomotoriky a dalších dovedností. Měli bychom využívat celé řady pomůcek, jako jsou například kartičky s obrázky, knihy, logopedická pexesa, logoloto, doplňovačky, bzučák, zrcadlo, mačkáací míčky, korálky, rehabilitační míč a jiné.

Cvičení probíhá hravou a komunikační formou, vždy je do něj zahrnutý nácvik výslovnosti oblasti, ve které má dítě aktuálně problémy. Některé z uvedených činností jsou prováděny cíleně i mimo uvedený

postup. Uveden je jeden z mnoha způsobů práce s dítětem v této oblasti aktuálně s důrazem na procvičení a diferenciaci sykavek.

Procvičování vždy začíná krátkým rozcvičením jazyka (několikrát a-lalalalala, e-lelelelele, i-lilililili, o-lololololo, u-lululululu a dále pla-ple-pli, pla-plo-plu, tla-tle-tli...).

Hrajeme pexeso (zaměřené např. na diferenciaci a procvičení C, S, Z a Č, Š, Ž) s dítětem, každý obrácený obrázek je vysloven nahlas a při shodě obrázků tvoří každý hráč smysluplnou či nesmyslnou větu obsahující dané slovo. Po ukončení hry každý z hráčů na papír napíše slova, která si zapamatoval.

V dalším úkolu je dítěti ukázán soubor obrázků, které si má zapamatovat. Následně je vyjmenuje a v další fázi za chůze vytleskává slabiky zapamatovaných slov. Dítě na daná slova tvoří jednoduché věty či souvětí.

Cílem následujícího úkolu je procvičení sluchové paměti dítěte a výslovnosti aktuálně problematické oblasti. Dítě vymyslí slovo, my zopakujeme a přidáme další slovo, dítě vše zopakuje a přidá další slovo a hra pokračuje podobným způsobem dál. Ve všech slovech se musí vyskytovat Č, Š, Ž nebo C, S, Z.

Dále má dítě k dispozici kartičky s obrázky a pod nimi napsáno přídavné jméno vztahující se k obrázku (příklad obrázků a slov: dům a pod ním slovo *starý*, obrázek silnice a slovo *stará*, obrázek koštěte a pod ním slovo *staré*). Dítě má za úkol tvořit věty k obrázkům a hledat slova opačná. Záměrně jsou zvolena slova obsahující v tomto případě sykavky.

Dítě poté čte slova a věty obsahující hlásku k procvičení, v další fázi dítě slova či věty opakuje po nás.

V posledním úkolu čteme pomalu krátký příběh či básničku, dítě má k dispozici korálky. Jakmile dítě uslyší v daném slově domluvenou hlásku, vloží korálek do misky. Následně samo text potichu přečte a zjistí, kolik korálků mělo vložit do misky.

Použitá a doporučená literatura

- KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2005.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: PAIDO, 2000. ISBN 80-85931-91-5.
- KRAUS, J. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1018-8.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LESNÝ, I., a kol. *Dětská mozková obrna*. Praha: Avicenum, 1985.
- OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25233-8.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: PAIDO, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- STEHLÍK, A., a kol. *Dítě s mozkovou obrnou v rodině*. Praha: Avicenum, 1977.
- ŠTĚPÁN, J., PETRÁŠ, P. *Logopedie v praxi*. Praha: Septima, 2005. ISBN 80-7216-212-8.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: PAIDO, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno: PAIDO, 2006. ISBN 80-7315-134-0.
- VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko, 1995. ISBN 80-85642-25-5.
- VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24504-8.

11 Tělesná výchova u žáků s tělesným postižením

KATEŘINA KOPECKÁ

Je neoddiskutovatelné, že pravidelná pohybová aktivita přispívá *k všeobecnému rozvoji tělesných a duševních schopností člověka* a není rozhodující, zda je zdravý nebo nějakým způsobem handicapovaný. Již od narození dítě poznává svět díky pohybovým, zvláště lokomočním činnostem. Výjimkou nejsou ani děti s tělesným postižením. Dostatek motorických a kinestetických podnětů zejména v mladším školním věku je základním předpokladem pro *rozvoj činnosti ostatních analyzátorů, poznávání, myšlení a řeči*. Pohybová aktivita spojená s příjemnými prožitky pohybu se tedy dá použít i při léčbě nejen motoricky, ale i mentálně postižených ke zlepšení jejich intelektuálních schopností.

Dětem přísluší *přirozená radost z pohybu*, velká spontánní pohybová aktivita, která je k jejich škodě často omezována vychovateli, učiteli a někdy i rodiči. V této problematice hraje pedagog velkou roli. Nebývá mnohdy nakloněn oslabeným a neobratným. Tito žáci tak získávají celoživotní averzi k tělesné výchově a k pohybu vůbec. Místo zvýšené péče a využití kladného působení pohybového režimu bývají handicapované děti osvobozovány od tělesné výchovy, a rozdíly ve zdatnosti a výkonnosti se tak dále zvětšují.

Postiženým je nutné ukázat cestu, poradit jim, jak se zapojit do tělesných aktivit, aby se jejich zdravotní stav nezhoršoval, ale naopak zlepšoval nebo zůstal na stejné úrovni. I při velkém handicapu dítěte existují pohyby a funkce, které jsou alespoň částečně zachovány a které můžeme pomocí tělesné výchovy a sportu dále rozvíjet. *Modifikované didaktické postupy* převzaté z metodik zdravé populace, vhodně upravené a přiměřeně dávkované, mohou působit jako částečná léčba. Sportovní aktivity pomáhají také opustit zaběhnuté koleje, nalézt nové přátele a své místo ve společnosti.

Činnost tělesně postiženého žáka je omezena oslabením pohybových funkcí, což je důsledek vrozené nebo získané pohybové nedostatečnosti. Pedagog musí znát individuální zvláštnosti žáků z hlediska:

- *psychického rozvoje* – úroveň psychických procesů a vlastností žáka;
- *fyzického rozvoje* – úroveň anatomických, morfologických a fyziologických znaků organismu žáka;
- *pedagogického* – úroveň v oblasti vědomostí a dovedností;
- *zdravotního stavu* – druh a rozsah postižení, momentální indispozice.

Zařazování jednotlivých tělesně postižených žáků do tělesné výchovy, indikace a kontraindikace jednotlivých druhů cvičení a sportů se děje **na podkladě lékařského rozhodnutí**. Někteří tělesně postižení jsou v akutním stavu léčeni (např. po zranění, po amputaci apod.) vyřazeni ze školní i mimoškolní tělesné výchovy a účastní se pouze léčebné rehabilitace. Naproti tomu tělesně postižení jedinci s ukončenou léčbou a ustálenou vadou se mohou účastnit tělesné výchovy školní a mimoškolní podle svých pohybových možností. V zásadě je nutné dítě vychovávat jako zdravého jedince, nedělat rozdíly mezi sourozenci, zbytečně dítěti neulevovat a neslevovat v požadavcích a nárocích. Včas a vhodně je povzbuzovat, v žádném případě nepoukazovat na jeho tělesné postižení.

Integrace ve školní tělesné výchově

Pod pojmem integrace v TV je třeba si představit zařazení různých typů žáků do společných forem tělesné výchovy. Toto zařazení vychází z filozofie, že žáci by měli být vzděláváni a vychováni v jedné třídě společně se svými vrstevníky. Pojem integrace v TV zároveň znamená, že pedagog musí učinit taková opatření, aby zajistil, že všichni žáci mohou dosáhnout cílů TV, cítí se bezpečně, spokojeni a v rozsahu svých možností i úspěšní.

Válková uvádí několik obecných *zásad pro integraci žáků* do školní tělesné výchovy:

1. Tělesná výchova má sloužit ku prospěchu všem.

2. Společný program respektuje individualitu postiženého žáka (charakter a intenzitu postižení, kontraindikace, úroveň pohybových dovedností, osobní vlastnosti aj.).
3. Společný program vyžaduje minimalizaci bariér (osobní bariéry – informovanost, nedůvěra; technické bariéry – podmínky).
4. Přístup pedagoga – respektujte čas, individuální zvyklost a způsob komunikace s postiženým dítětem. Pomáhejte, ale podporujte samostatnost.
5. K programu TV – přizpůsobte aktivity pro všechny děti, pokud to není možné, zařazujte doplňkové činnosti pro postižené dítě, ale umožněte mu vyzkoušet si i činnosti s ostatními.
6. Dítě s tělesným postižením hodnotte individuálně.

Ješina & Kudláček zase poukazují na fakt, že integrace v TV nemusí být nutně úspěšná. Bez dostatečné podpory bývá pro pedagoga většinou poměrně náročná. Existuje mnoho forem podpory, patří sem například pedagogická či osobní asistence, vzdělání v oblasti aplikovaných pohybových aktivit (APA) ze strany učitelů, konzultanti v oblasti aplikované tělesné výchovy (ATV), kompenzační pomůcky aj. Dále je nutné respektovat určitá specifika, která s sebou integrace v TV přináší. Je dobré se předem zamyslet nad těmito možnými problémovými oblastmi:

- **uvědomit si organizační podmínky** – přesuny na TV, velikost prostoru tělocvičny, bezbariérovost tělocvičny, celkový počet žáků;
- **zajistit materiální podmínky** – dostatek sportovního vybavení, dostupnost kompenzačních pomůcek;
- **stanovit si cíle pohybové aktivity** – obecné cíle doplněné konkrétními úkoly, které musí respektovat zájmy všech žáků včetně těch se zdravotním postižením;
- **modifikovat pohybové aktivity** pro zapojení všech žáků – na základě znalosti limitů žáků a limitů vnějšího prostředí;
- **správně žáky motivovat** – především žáky informovat o nutnosti a vhodnosti modifikací, tak aby byla možná účast všech;
- **zajistit bezpečnost** – kromě běžné fyzické bezpečnosti nezapomínat i na psychickou;
- **řešit nepředvídané situace** – akceptovat vývoj pohybové aktivity a do jisté míry ji unikátně tvořit (je důležité být připraven na flexibilní řešení, která přináší účast žáka s postižením).

Faktory modifikace pohybových aktivit

Způsob komunikace musíme volit dle věku, pohlaví i jedinečné osobnosti toho, s kým komunikujeme, což je v tomto případě žák. Musíme si uvědomit, že při vyučovací jednotce TV, ale nejen při ní, zdaleka nekomunikujeme pouze verbálně. Některá předem dohodnutá gesta se dokonce stala standardním prostředkem komunikace v rámci např. sportovních her. Komunikace musí být nejen přiměřená, ale nesmí ani u žáků vyvolávat pocit upřednostňování jedince bez ohledu na jeho postižení.

Prostor (místo, velikost, vymezení prostoru pro pohyb) je dalším faktorem, který musíme v rámci TV obecně akcentovat. Prostor musí být bezbariérový, snadno dosažitelný. Velikost zvolené plochy by měla odpovídat počtu a specifickým hráčů především kvůli bezpečnosti, ale i intenzitě zatížení, možnosti pohybu na vozíku nebo musí být vhodně ohraničena. Vymezení prostoru pro pohyb je nezbytné především z bezpečnostních důvodů, dále pak také z důvodů samotné frekvence zapojení žáka s postižením. Například žákovi na vozíku omezíme možnost vjezdu do území pod košem při basketbalu nebo naopak omezíme možnost vstupu ostatním stojícím hráčům.

Počty žáků lze upravit podle potřeb. Víme například, že někteří žáci jsou velmi šikovní. V tom případě k nim zařadíme spolužáky s postižením. Lze upravit jejich počet tak, abychom výkonostně týmy přiblížili tím, že v jednom družstvu bude počet žáků navýšen.

Způsob a množství získaných bodů modifikujeme v případě, když hrozí možnost, že šikovnější hráči ty méně šikovné do pohybových aktivit nezapojí. V tomto případě můžeme zařadit pravidlo, které umožní potenciálně méně bodujícím (vybraným) hráčům násobit body za splněný úkol. Například pokud se určitému žákovi podaří vhodit koš, počítá se za 5 bodů. Stejně tak zvýhodníme i vybraného žáka protějšního týmu. Pozor však na opakované označení tohoto hráče. Ačkoliv jednáte jednoznačně s vidinou pozitivního

dopadu na skupinu, efekt může být opačný – proto doporučujeme střídání těchto hráčů. Zároveň lze rozšířit možnost bodování tím, že ho neomezíme pouze na vstřelení koše, ale poskytneme možnost získat body i vhozením do obroučky, desky, počtem přihrávek bez přerušení apod.

Role hráče je velmi důležitá vzhledem k jeho psychické spokojenosti s účastí ve vyučovací jednotce TV a z hlediska sociálního statutu ve třídě. Naší snahou by mělo být, vytvořit podmínky pro co největší možnost zapojení žáka se zdravotním postižením do herní činnosti. V případě, že přímé zapojení jako hráče není možné, můžeme zvážit další možnosti (rozhodčí, poradce, supervizor, pomocný rozhodčí, živá meta, záchrana apod.).

Náčíní (druh, tvar, velikost, množství, hmotnost) může být poměrně klíčové pro některé žáky s postižením. Při integraci žáka s tělesným postižením nesmíme zapomínat na používání různých typů sportovního náčiní. Například žák s DMO lépe manipuluje s velkým lehkým míčem než s těžkým a malým míčem. Ale nejsou to jen míče. Musíme si uvědomit, že existuje řada sportovního náčiní, možná i vhodnějšího, z hlediska manipulace a praktického využití – frisbee, ringo kroužky, kruhy, tyče. Je však možné využít jejich specifických tvarů a nepoužívat je pouze jako náhradu za míč (vždyť např. s frisbee se nemusí jen házet).

Způsob lokomoce (pohybu) je samozřejmě nezbytnou součástí pohybových aktivit. Nejpřirozenější je chůze a běh, ale můžeme zařadit i několik dalších (pohyb v sedu, vleže, plazení, po čtyřech, skoky, poskoky po jedné končetině, kombinace všech). Pozor však na to, aby všichni žáci, kvůli zapojení spolužáka na vozíku, stále jen nelezli po zemi. Změny pohybu můžeme zařadit a kombinovat i v průběhu pohybových aktivit. Všichni hráči se nemusí pohybovat stejně, to se týká např. i pohybových her.

Čas na hru patří mezi klasické možnosti modifikace aplikovaných her. Jedná se o možnost ovlivnění celkové dynamiky, intenzity i koncentrace emocí. Čas je také důležitý s ohledem na zdravotní rizika, například ve spojení se svalovou únavou u žáků s cerebrálními parézami, únavou způsobenou jednostranným dlouhodobým zatížením u žáků používajících vozík nebo psychickou únavou a ztrátou pozornosti u žáků s mentálním postižením či ADHD aj.

Intenzita zatížení a odpočinku je opět jednou z nejklasičtějších možností modifikací her. Např. ve vztahu k žákovi s tělesným postižením je nutné sledovat především možná zdravotní rizika a případné kontraindikace pohybových aktivit, jako je spasmus svalů, celková fyzická únava, vliv na kardiovaskulární aparát, případně další.

Vzdálenost, výška, velikost, množství cílů (košů, branek aj.) je přímo závislá na úrovni dovedností žáků. Přímou se nabízí kombinovat tento princip s některými dalšími, jako třeba se „způsobem a množstvím získávání bodů“. Efektu dosáhneme i zvýšením počtu branek, kdy vytvoříme podmínky pro větší možnost úspěchu. Lze také například využít kombinovaných košů, kdy na nižší hází žák s postižením a na vyšší ostatní žáci.

Využití sportovně kompenzačních (aplikovaných) pomůcek je v některých případech komplikované, ale často naprosto nezbytné. Existuje řada kompenzačních pomůcek (sportovní halový vozík, handbike, tandemové kolo, tříkolka), přičemž je možná jejich kombinace, využití či nevyužití u jednoho nebo více žáků, včetně žáků bez postižení. Při jejich uplatnění je nutno myslet na bezpečnost všech žáků.

Zapojení dalších podpůrných osob může být pro integrované žáky za určitých okolností klíčové. Okolnostmi máme na mysli především typ a hloubku žákova postižení, vnější podmínky školy a charakter konkrétních činností. Pokud mluvíme o zapojení dalších osob, máme tím na mysli především asistenta pedagoga a peer tutoru. Peer tutorem se zde rozumí spolužák, vrstevník či starší žák z vyšší školní třídy. Zapojení může mít podobu asistence (tedy podpory či pomoci), ale také společného partnerského spojení, např. v pohybových či jiných hrách.

Celková adaptace pravidel se nejčastěji týká sportovních a pohybových her, ale i dalších pohybových činností. Buď je možné využít již vytvořené materiály, nebo může zafungovat kreativita pedagoga. Některé možnosti modifikací pravidel pohybových her jsou uvedené v příloze této metodiky.

Jednotlivé typy pohybových aktivit vhodné pro žáky s tělesným postižením

Průpravná cvičení připravují organismus, hlavně svalový aparát a klouby, na činnost v hlavní části vyučovací jednotky. Slouží především k nácviku správného držení těla, čím nižší je poloha, tím snazší je udržet správné držení těla. Proto se začíná v nízkých polohách a teprve po bezpečném zvládnutí se přechází do poloh vyšších. Patří sem jednoduchá přímivá cvičení s využitím asistenta či bez něj.

Kompenzační cvičení napomáhají harmonizovat svalovou dysbalanci. U dětí s kombinovaným postižením dochází ke svalové nerovnováze i nesprávným či dlouhodobým sezením na vozíku nebo na židli, proto je samotná změna polohy do lehu na žíněnce (koberci) přínosná k protažení celého těla. Při cvičení se často využívá jednoduché cvičební náčiní – overbally, gymbally, thera bandy apod. Vhodná je konzultace jednotlivých cviků s fyzioterapeutem žáka.

Kondiční cvičení udržuje nebo zlepšuje kondici. Ovlivňuje všechny pohybové schopnosti – vytrvalost, sílu, obratnost, rychlost, pohyblivost kloubů a páteře, pružnost svalů. Je zde možné využívat jednotlivé posilovací cviky či jejich komplexní propojení formou překážkové dráhy.

Smyslem **dechových a relaxačních cvičení** je dosažení lepší psychické a fyzické pohody prostřednictvím **uvolnění**. Optimální dýchání a dokonalé uvolnění svalových skupin považujeme za součást cviku, kterou bychom neměli opomíjet. Relaxační i dechová cvičení lze provádět v poloze na zádech, v lehu na břiše (tzv. stabilizační poloze) či v uvolněném sedu s oporou. Relaxačně působí i volný pohyb dětí (přirozený pohyb, děti si volí směr i intenzitu pohybu, důležitá je volnost a svoboda pohybu).

Jógová cvičení zajišťují dětem větší pružnost, pohyblivost, pevné svaly, lepší držení těla, zlepšují koordinaci a smysl pro rovnováhu. Zároveň snímají pocit napětí, stresu, učí koncentraci a vnitřní disciplíně. Jógové polohy vycházejí z přirozených pohybů nejrůznějších zvířat, z přírody. Dětská jóga je forma hravě pojatého pohybového cvičení s prvky jógy. Provádějí se i dechové techniky a děti se učí relaxaci. To vše prostřednictvím nejrůznějších her a říkanek. U starších dětí jsou jógové polohy zaměřeny na posílení smyslu pro rovnováhu a na záklonové, předklonové a úklonové cviky, které prospívají rozvíjející se tělesné i duševní stavbě dětí. Jóga je také ideální kompenzací pro namáhané svaly.

Pohybové hry jsou důležitou součástí výuky, a proto by neměly chybět v tělesné výchově dětí s postižením. Dítě se obecně ve hře rozvíjí a realizuje, převládá jeho vlastní vůle, ale i dovednost spolupracovat s ostatními, zapojují se v ní senzomotorické aktivity, jemná i hrubá motorika, verbální i neverbální projevy, pozornost, fantazie, napodobování, pohybové dovednosti. Hra přináší uvolněnou atmosféru a sbližuje všechny, kdo se do ní zapojují.

Sportovní aktivity patří k běžné náplni vyučovací jednotky tělesné výchovy. Některé sporty jsou svojí specifikací pro integraci žáka s tělesným postižením poměrně náročné (fotbal, volejbal), jiných se může účastnit v jejich modifikované podobě (basketbal, florbal, vybíjená, přehazovaná, stolní tenis apod.). Existují i speciální sporty handicapovaných (boccia, závěsný kuželník), ve kterých naopak mohou porážet své zdravé vrstevníky. Pravidla těchto speciálních sportů jsou součástí přílohy.

Plavání, popřípadě pobyt ve vodním prostředí, je vhodné pro většinu jedinců s tělesným postižením. Pobyt ve vodním prostředí je specifický tím, že se zde děti mohou pohybovat bez ortopedických pomůcek (vozíků, berlí) a mohou zde provádět pohyby, které na suchu běžně nezvládnou. Plavání je vhodnou aktivitou pro sport i rehabilitaci. Umožňuje udržet optimální pohybový režim dětí s tělesným postižením a napomáhá rozvoji jejich svalového aparátu. Pobyt v bazénu s teplejší vodou rozvolňuje stažení spastických končetin u dětí s DMO.

Příloha č. 2 ke kapitole obsahuje 1. Organizaci cvičební jednotky TV, 2. Rozcvičení na vozíku s asistentem, 3. Pravidla hry boccia, 4. Pravidla her s využitím závěsného kuželníku.

Použitá a doporučená literatura

- DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-005-6.
- JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
- KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KARÁSKOVÁ, V. *Didaktika TV pro studující učitelství pro MVZP*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého v Olomouci, 1989.
- KOPECKÁ, K. *Zapojení tělesně handicapovaných dětí do výuky TV na 1. stupni ZŠ*.
- KUDLÁČEK, M., a kol. *Aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1655-7.
- KUDLÁČEK, M., JEŠINA, O. *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2053-0.
- VÁLKOVÁ, H. (ed.) *Bibliografie aplikovaných pohybových aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. ISBN 80-7067-615-9.

12 Pracovní výchova u žáků s tělesným postižením

MONIKA VEJROCHOVÁ

Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a svět práce

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007, s. 81) postihuje vzdělávací oblast **Člověk a svět práce** široké spektrum pracovních činností a technologií, vede žáky k získání základních užitelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků. Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech. Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se cíleně zaměřuje na praktické pracovní dovednosti a návyky a doplňuje celé základní vzdělávání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě a ve společnosti. Tím se odlišuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou protiváhou. Je založena na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a svět práce je rozdělen na 1. stupni na čtyři tematické okruhy *Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce, Příprava pokrmů*, které jsou pro školu povinné.

Nástin obsahu učiva na 1. a 2. stupni základního vzdělávání

Vzdělávací obsah je realizován na 1. i 2. stupni vzdělávání a je určen všem žákům (tedy chlapcům i dívkám bez rozdílu). Žáci se učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně i v týmu. Ve všech tematických okruzích jsou žáci soustavně vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci. V závislosti na věku žáků se postupně buduje systém, který žákům poskytuje důležité informace ze sféry výkonu práce a pomáhá jim při odpovědném rozhodování o dalším profesním zaměření. Proto je vhodné zařazovat do vzdělávání žáků co největší počet tematických okruhů. Na 2. stupni se obsah učiva zaměřuje např. na orientaci v pracovních činnostech vybraných profesí, na rozhodování žáka při volbě vhodné profesní orientace a profesní přípravy a další. Vzdělávací oblast člověk a svět práce je na 2. stupni rozdělena na osm tematických okruhů *Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií, Svět práce*.

Učivo pracovní výchovy na 1. stupni

Asistent pedagoga se při pracovní výchově žáků s tělesným postižením zaměřuje na stimulaci a rozvoj dovedností, které jsou členěny na níže uvedené oblasti.

1. Práce s drobným materiálem

- vlastnosti materiálu (přírodniny, modelovací hmota, papír a karton, textil, drát, fólie aj.);
- pracovní pomůcky a nástroje – funkce a využití;
- jednoduché pracovní operace a postupy, organizace práce;
- lidové zvyky, tradice, řemesla.

2. Konstrukční činnosti
 - stavebnice (plošné, prostorové, konstrukční), sestavování modelů;
 - práce s návodem, předlohou, jednoduchým náčrtem.
3. Pěstitelské práce
 - základní podmínky pro pěstování rostlin, půda a její zpracování, výživa rostlin, osivo;
 - pěstování rostlin ze semen v místnosti, na zahradě (okrasné rostliny, léčivky, koření, zelenina aj.);
 - pěstování pokojových rostlin;
 - rostliny jedovaté, rostliny jako drogy, alergie.
4. Příprava pokrmů
 - základní vybavení kuchyně;
 - výběr, nákup a skladování potravin;
 - jednoduchá úprava stolu, pravidla správného stolování;
 - technika v kuchyni – historie a význam.

V praxi se asistent pedagoga zaměřuje při pracovní výchově žáků s tělesným postižením zejména na:

- stimulaci a rozvoj smyslového vnímání, vnímání ostatními smysly (tzn. vnímání hmatové, sluchové, čichové, pohybové, chuťové);
- seznámení se světem práce prostřednictvím smyslového vnímání (tzn. zprostředkovat žákovi poznání světa práce co nejvíce smysly – hmatem, zrakem, sluchem apod.);
- osvojení si základních pracovních postupů (tzn. pracovní postup při lepení, stříhání, zalévání květin, sázení rostlin, péči o domácího mazlíčka, např. morče nebo křečka, přípravě pokrmů a nápoje apod.).

Asistent pedagoga využívá tyto prostředky:

- základní techniky pracovní výchovy – pracovních postupy (např. stříhání, lepení, manipulace s drobným materiálem, sebeobsluha, pracovní postupy), přírodniny (např. písek, kameny, klacíky atd.);
- experimentaci s pracovním materiálem a přírodninami;
- manipulaci s drobným materiálem a pracovními pomůckami;
- smyslové vnímání.

Doporučené zásady z oblasti pracovní výchovy pro asistenta pedagoga při práci s žákem s tělesným postižením

Pracovní výchova u těchto žáků na 1. stupni je zaměřena např. na různé hry s drobným materiálem, experimentaci, manipulaci a hledání vhodné motivace a individuálních postupů pro každého žáka s tělesným postižením tak, abychom u něj vzbudili touhu po této činnosti.

Při pracovní výchově doporučujeme využívat:

- základní techniky pracovních postupů (např. stříhání, lepení, práci s papírem a jiným drobným materiálem, lámání dřívěk, pracovní úkony při chování drobných zvířat, pracovní úkony při pěstování rostlin, pracovní úkony při přípravě pokrmů a nápojů). *Viz Příloha č. 3: Fotodokumentace – Pracovní výchova, foto č. 1 – Ukázky techniky stříhání;*
- různý drobný materiál a přírodniny (např. korálky, knoflíky, klacíky, špejle, párátko, drátky, vlnu, papír, hlína, seno, sláma, lepidla atd.);
- vhodné pracovní pomůcky a nářadí (např. nůžky, lopatky, vařečky, naběračky atd.).

Metodické zásady při práci s žákem:

- obsah učiva není určen pro jednu vyučovací hodinu (je vhodné daný cíl – obsah učiva rozfázovat na menší pracovní části a vracet se k němu), obsah učiva je nutné zpracovat tak, aby byl v souladu

s individuálními možnostmi žáka v Individuálně vzdělávacím plánu pro příslušný školní rok, který obsahuje dané dílčí cíle pro pracovní výchovu;

- žákovi musíme pohyb či manipulaci s pracovním materiálem či pomůckou názorně ukázat (předvést), popsat – verbálně činnost doprovázíme (tzn., co dělám, jak to dělám);
- pracovní pomůcky, nářadí a materiály volíme s ohledem na individuální možnosti žáka s důrazem na jejich bezpečnost (např. nůžky s kulatým ostrím bez ostrých špiček). Viz Příloha č. 3: Fotodokumentace – Pracovní výchova, foto č. 2 – Ukázky nůžek pro žáky s tělesným postižením;
- při plnění dílčího cíle respektujeme individuální potřeby a možnosti žáka (např. vhodná poloha žáka při plnění daného cíle, každému žákovi vyhovuje jiná pracovní poloha – sed, stoj apod.; individuální výběr kompenzačních pomůcek; atd.);
- dle potřeb žáka využíváme tzv. fyzické vedení či dopomoc;
- dbáme na to, aby byl žákovi úkol zcela jasný, přesvědčíme se, zda chápe instrukce;
- pracovní činnost a práci žáka vždy motivujeme; vhodné je, aby výtvarná činnost byla vázána např. na konkrétní obrázek, činnost nebo situaci;
- nehodnotíme výkon kriticky, oceníme snahu a chuť spolupracovat;
- nikdy nečekáme perfektní výkon a provedení pracovní činnosti (pracovní postup), ale sledujeme, zda se postupně mění provedení k lepšímu.

Ukázka metodiky pracovní činnosti asistenta pedagoga při práci s žákem s tělesným postižením

Pro ilustraci široké škály pracovních činností na 1. stupni nabízíme asistentům pedagoga ukázkou metodiky pracovních postupů. Pro každou vyučovací hodinu doporučujeme asistentům pedagoga níže uvedený metodický postup, který zajistí adekvátní způsob práce (odpovídající asistenci při pracovní činnosti) s žákem s tělesným postižením.

Cíl: Sundá snadno odnímatelný poklop z nádob.

Příprava:

- knížka: *O pejskovi a kočičce* Karla Čapka,
- hrnec s pokličkou s výrazným úchytem, vařečka,
- klasické zavařovací sklenice s plechovým víkem,
- nádoby s plechovým víkem,
- soupis ingrediencí, které kočička a pesek přidali do dortu: mouka, mlíčko, vajíčko, cukr, sůl, máslo, syreček, špekové kůže, oříšky, okurka, kosti, myš, buřty, šlehaná smetana, cibule, čokoláda (další ingredience, které tam přidali: česnek, pepř, sádlo, bonbony, škvarky, skořici, krupičnou kaši, tvaroh, perník, ocet, kakao, zelí, hlava husy, hrozinky),
- jednoduchý skutečný recept, suroviny přemístěné do nádob se snadno snímatelným poklopem.

Instrukce:

Pro umístění jednotlivých ingrediencí můžete použít nejrůznější nádoby se snadno snímatelným poklopem (popř. víkem), které máte k dispozici, uvedené jsou pouze doporučené. V soupisu ingrediencí v přípravě jsou vypsány z knížky všechny, při čtení příběhu jmenujte jen ty, které jste si připravili.

Metodický postup:

1. Knižku *O pejskovi a kočičce* schováme do krabice se snadno snímatelným poklopem, aby byla pro žáka překvapením. Po sundání víka ho seznámíme s knihou, autorem, ukážeme obrázky v knížce a motivujeme ho tím, že si zahrajeme na kočičku a pejska, jak vařili dort.
2. Vybrané ingredience ze soupisu v přípravě umístíme do nádob se snadno odnímatelným poklopem. S vedením ruky žáka snímáme poklopy nádob a říkáme si, co tam je. Činnost provádíme v sedu v lavici.

3. Přemístíme se s knížkou na zem, před žáka ve stabilizovaném sedu umístíme hrnec s pokličkou a nádobou se snadno snímatelným víkem, v nichž jsou jednotlivé námi vybrané přísady. Čteme žákovi příběh „Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort“. V momentě, kdy přečteme nějakou ingredienci, společně se žákem ji hledáme a pomáháme mu snímat víka z nádob. Poté necháme žáka s občasnou dopomocí sejmout pokličku z hrnce (viz Příloha č. 3: Fotodokumentace – Pracovní výchova, foto č. 3 – Práce žáka při manipulaci s pokličkou), vysypat či přelít danou přísadu do hrnce, zamíchat vařečkou a opět hrnec přikrýt pokličkou. Takto činnost opakujeme pokaždé s jinou přečtenou ingrediencí.
4. Přichystáme si skutečný recept na přípravu jednoduchého pokrmu, např. pudingu. Jednotlivé suroviny přemístíme do nádob se snadno snímatelným poklopem. Činnost provádíme v sedu na zemi či u stolu ve cvičné kuchyňce. Žák, s naší snižující se dopomocí, např. sundává plechová víka ze zavařovacích sklenic s danou ingrediencí (viz Příloha č. 3: Fotodokumentace – Pracovní výchova, foto č. 4 – Práce žáka při manipulaci s víkem). Dává ji do hrnce a zamíchá vařečkou. Odměnou pro žáka je vyhotovený pokrm.
5. Připravíme si jiný recept a činnost provádíme zcela obdobně jako v bodě předešlém s tím rozdílem, že necháme žáka sundávat víka z nádob již zcela samostatně. Poté jeho práci zhodnotíme, pochválíme za snahu.

Cíl: Nalepí obrázek.

Příprava:

- obrázky zvířat, dopravních prostředků apod.,
- magnetická tabule, magnety,
- tuhé lepidlo v tubě,
- kreslicí karton formátu A3,
- pracovní místo upravené dle potřeb žáka (koberec, relaxační vak, psací stůl apod.).

Instrukce:

Při nácviu techniky lepení je možné využít širokou škálu lepidel (např. Herkules, klovatina, tuhá lepidla v tubě, lepicí pasta apod.). Vzhledem ke specifiku vzdělávání žáků s tělesným postižením lze považovat za nejvíce vyhovující tuhé lepidlo v tubičce. Jednotlivá lepidla doporučujeme zařadit např. při pracovních-výtvarných činnostech – seznámení se s vlastnostmi lepidla a základní technikou lepení. Při nácviu pohybu je klíčová poloha žáka. Nebude-li žák správně posazen, postaven nebo položen, nebude moci řadu činností provádět. V případě, že je pro žáka poloha neúnosná či nerealizovatelná, je nutná konzultace s fyzioterapeutem.

Metodický postup:

1. V prvotní fázi nácviu zařadíme průpravná cvičení techniky lepení. Žáka motivujeme obrázky. Společně si je prohlédneme, pojmenujeme. Na magnetickou tabuli pomocí magnetů žák připevní obrázek. Viz Příloha č. 3: Fotodokumentace – Pracovní výchova, foto č. 6 – Žák připevňuje pomocí magnetů na magnetickou tabuli obrázky. Zpočátku připevňuje obrázky libovolně. Při činnosti žákovi dopomáháme.
2. Na magnetickou tabuli nakreslíme kruh. Žák má za úkol pomocí magnetu připevnit do kruhu obrázek. Pro obměnu činnosti a zvýšení náročnosti můžeme na tabuli nakreslit různě barevné kruhy nebo základní geometrické tvary, do kterých bude žák připevňovat obrázky.
3. Na kreslicí karton formátu A3 předvedeme žákovi techniku lepení, manipulaci s tuhým lepidlem, způsob roztírání lepidla. Žáka v činnosti zaškolíme, procvičíme základní techniku lepení. Žák si na karton nalepí obrázky libovolně.
4. Na kreslicí karton formátu A3 nalepíme nedokončený obrázek pro doplnění detailů. Rybník bez ryby, oblohu bez slunce apod. Žák má za úkol cíleně dolepit obrázek (např. obrázek ryby do rybníku, obrázek sluníčka na nebe, obrázek ovečky na trávu). Viz Příloha č. 3: Fotodokumentace – Pracovní výchova, foto č. 7 – Žák cíleně lepí obrázek – rybu do rybníka.

5. Společně se žákem zhodnotíme výsledek činnosti. Pozitivní hodnocení žákovy práce. Odměna v závislosti na potřebách a zájmu žáka (sociální – pochvala verbální, uznání, povzbuzení, ocenění schopnosti kooperace apod.; materiální – pamlsek, obrázek, razítka apod.; hra vycházející ze zájmu žáka apod.).

Možnosti pracovní výchovy a způsob práce asistenta pedagoga na 1. stupni

Pro práci asistenta pedagoga s žákem s tělesným postižením uvádíme příklady jednotlivých oblastí pracovní výchovy a vhodných doporučení. Nejedná se o ucelený výčet oblastí pracovní výchovy, pouze jen o nástin možností pracovní výchovy na 1. stupni.

Způsob práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga (dále jen AP) při práci s žákem s tělesným postižením využívá níže uvedené postupy práce:

1. Manipulaci s různými pomůckami a drobným nářadím, čímž vede AP žáka k osvojení si dovedností při zacházení s těmito předměty. Přiřazováním, tříděním, praktickou manipulací, výběrem na slovní pokyn a činnostním učením pomáhá AP žákovi poznávat a používat předměty denní potřeby. Využívá různé techniky práce s různými materiály, a tím vede žáka k získání základních manuálních zručností a pracovních dovedností, osvojení si základních pracovních postupů.
2. AP nápodobou, strukturou, fyzickým vedením a zrakovou podporou utváří u žáka základní hygienické návyky a sebeobslužné dovednosti. Tím se žák učí zvládnout nejjednodušší úkony sebeobsluhy a základů osobní hygieny.
3. AP vysvětlením, strukturou a procesním schématem vede žáka k samostatnému zvládnutí základních pracovních technik a tyto dovednosti uplatňuje při práci s různým materiálem a v různém prostředí.
4. AP využívá jednoduché stavebnice a konstruktivní hry k manipulaci a k rozvoji motoriky, a tím vede žáka k vnímání radostných prožitků z pracovních činností, které pomáhají seberealizaci.
5. Pozorováním přírody učí AP žáka poznávat jednotlivé roční období, změny v přírodě.
6. AP seznamuje žáka s pěstováním a ošetřováním nenáročných pokojových a užitkových rostlin, s pomůckami a náčiním při práci na zahradě. Tím ho vede k osvojení dovedností při péči o rostliny, ke správnému používání a zacházení s pomůckami a drobným nářadím.
7. AP seznamuje žáka se základními úkony při přípravě jídla, s drobnými domácími pracemi (mytí nádobí aj.) čímž vede žáka k samostatnosti při vykonávání těchto pracovních činností.

Možnosti pracovní výchovy v jednotlivých oblastech

Sebeobsluha

Zvládnout základní hygienické návyky a sebeobslužné činnosti (oblékání, obouvání).

- Spolupráce při hygieně (nápodoba, struktura, fyzické vedení).
- Osobní hygiena (mytí rukou, používání mýdla, ručníku, používání WC).
- Čištění zubů.
- Česání vlasů.
- Používání kapesníku.
- Návčik a procvičování svlékání a oblékání oděvů.
- Oblékání a svlékání jednotlivých částí oděvů (tepláky, svetr, ponožky).
- Odkládání oděvů na určené místo.
- Rozepínání a zapínání knoflíků na velkém modelu, na oblečení.
- Návčik a procvičování obouvání a přezouvání.
- Šněrování bot na velkém modelu, na obuvi.
- Rozepínání zipu.
- Udržování pořádku v osobních věcech.

Dodržovat klid a čistotu při stravování, umět používat příbor.

- Návčik správného sezení u jídla.

- Osvojování si správného stolování a samostatnosti při jídle.
- Prostírání stolu.
- Nalévání a nabírání jídla.
- Návčik a procvičování používání nože při mazání chleba, rohlíků.
- Návčik a procvičování používání příboru.
- Používání ubrousků.
- Úklid stolu po jídle.

Udržovat pořádek ve svých věcech a okolí.

- Úklid osobních věcí na dané místo.
- Úklid pracovních a vyučovacích pomůcek (do aktovky, popř. na odkládací místo školní lavice, do boxu apod.).
- Návčik péče o okolí (zalévání květin, zametání, mytí tabule, výzdoba třídy, úklid ve třídě aj.).

Práce s drobným materiálem

Zvládat základní manuální dovednosti při práci s jednoduchými materiály a pomůckami. Poznávání vlastností různých materiálů a jejich využití.

Práce s přírodním materiálem:

- Sběrání přírodnin a jejich ukládání.
- Třídění kaštanů, žaludů, šípků, šišek.
- Výroba figurek z přírodnin za pomoci učitele.
- Třídění semen fazole, čočky, kukuřice a ukládání do sáčků.
- Navlékání jeřabin aj. *Viz Příloha č. 3: Fotodokumentace – Pracovní výchova, foto č. 8 – Práce žáka, navlékání hliněných korálků na špejle nebo drátek.*
- Trhání listů, obtiskování.
- Lisování listů, lepení do podzimních motivů.
- Navlékání listů.

Práce s textilními materiály:

- Navíjení vlny, provázků na cívku, do klubka.
- Navlékání korálků na šňůrku.
- Překládání a stříhání látky.
- Nalepování látky.
- Koláže z látky.
- Vyšívání na cvičné desce.

Práce s pískem:

- Hry s pískem (vybírání kamínků, kostek a dalších drobných předmětů z písku).
- Hledání zahrabaných předmětů v písku.
- Stavění bábovek, kopců, cest, tunelů, přemísťování písku.
- Upravování pískové plochy rukama, lopatkou, hráběmi.

Vytvářet jednoduchými postupy různé předměty z tradičních a netradičních materiálů.

- Zpracování hlíny oběma rukama, vyválení placky z hlíny dřevěným válečkem.
- Vykrajování z hlíny.
- Tvarování hlíny.
- Zpracování, vykrajování a tvarování z těsta (vizovické a jiné).

Pracovat podle slovního návodu (popř. podle metod AAK).

- Reakce na jednoduchý pokyn.

- Práce podle jednoduché obrázkové předlohy.
- Procesní schémata.

Udržovat pracovní místo v čistotě.

- Mytí a úklid pomůcek.
- Úklid pracovní plochy.

Práce montážní a demontážní

Zvládat elementární dovednosti a činnosti při práci s jednoduchými stavebnicemi a konstruktivními hrami.

- Stavění z dřevěné stavebnice.
- Řazení molitanových kostek ve vodorovném a svislém směru.
- Práce s hříbkovou a kroužkovou stavebnicí.
- Využití mozaikové a magnetické stavebnice.
- Šroubování.
- Ukládání kostek do krabic a košíků.
- Konstruktivní hry (skládačky, puzzle, kostky).
- Montáž, demontáž, manipulace s jednoduchými předměty, viz Příloha č. 3: Fotodokumentace – Pracovní výchova, foto č. 9 – Práce žáka, stavění z kostek a foto č. 10 – Ukázky složitějších stavebnic (zleva doprava): stavebnice BLOK, stavebnice Geomag, stavebnice SEVA.

Pěstitelské práce

Provádět pozorování přírody v jednotlivých ročních obdobích.

- Vycházky do přírody.

Pěstovat, ošetřovat a pečovat o nenáročné pokojové i užitkové rostliny.

- Seznamování se se základními podmínkami pro pěstování rostlin.
- Zalévání květin.
- Přesazování pokojových květin.
- Setí užitkových rostlin (řeřicha, ředkvička, hrách).

Používat vhodné pomůcky a náčiní. Dodržovat zásady hygieny a bezpečnosti práce při práci na zahradě.

- Práce se zahradním náradím (hrábě, rýč, motyčka, konev, zahradní kolečko).
- Poznávání a používání ochranných pomůcek.
- Hygienické návyky.

Práce v domácnosti

Provádět drobné domácí práce.

- Zapojování žáků do drobných domácích prací (základní úklid, mytí nádobí, mytí podlahy, utírání a vysávání prachu).
- Prostřít stůl pro běžné stolování.
- Nácvik a procvičování prostírání stolu (jednoduchá úprava stolu).
- Seznamování s pravidly správného stolování.
- Zvládnout nákup a uložení základních potravin.
- Nakupování v obchodě (dle obrázku, fotografií, popř. piktogramu).

- Seznamování se skladováním a ukládáním základních potravin.
- Připravit jednoduchý pokrm podle pokynů.
- Nácvk a procvičování základních postupů při přípravě jednoduchých pokrmů a nápojů.
- Úprava pokrmů za studena, ovocné a zeleninové saláty, obložené chlebičky.
- Základní způsoby tepelné úpravy (čaj, kakao, puding, jednoduchý koláč).
- Seznamování se zásadami zdravé výživy.
- Dodržovat zásady hygieny a bezpečnosti při práci v domácnosti.
- Hygienické zásady, mytí rukou, potravin.
- Čistota oděvů.
- Bezpečnost při styku s čisticími prostředky (správné zacházení).
- Udržování pořádku a čistoty, úklid.
- Práce s drobným kuchyňským náčiním.
- Seznamování s funkcí a užitím domácích spotřebičů, jejich ovládáním, ochranou a údržbou, bezpečností provozu.

Použitá a doporučená literatura

- BALCÁRKOVÁ, M., a kol. *Předškolákův rok – do školy jenom krok*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 208 s. ISBN 978-80-251-3279-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Jedním tahem – uvolňovací grafomotorické cviky*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum, 2006. 56 s.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi pastelkami*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 64 s. ISBN 80-251-0809-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky. Všestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 3 do 5 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 72 s. ISBN 978-80-251-3490-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky. Všestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 72 s. ISBN 978-80-251-3473-3.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Na návštěvě u malíře*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2009. 64 s. ISBN 80-251-0951-8.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2009. 64 s. ISBN 978-80-251-2446-8.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2010. 64 s. ISBN 978-80-251-2891-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- DOŇAROVÁ, V. *Co umí barvy, nůžky, lepidlo*. Praha: Portál, 2007. 120 s. ISBN 978-80-7367-293-5.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
- DOYON, L. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 184 s. ISBN 978-80-7367-799-2.
- CHAJDA, R. *Báječné letní experimenty s vodou – na zahradu i na doma*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 46 s. ISBN 978-80-251-3393-4.
- KOHLVÁ, F. M. *Výtvarné činnosti pro malé děti*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 128 s. ISBN 978-80-7367-940-0.
- KOHLVÁ, M. *200 výtvarných činností*. 5. vyd. Praha: Portál, 2010. 272 s. ISBN 978-80-7367-820-3.
- LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- MICHALOVÁ, Z. *Pozornost*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. 61 s. ISBN 80-7311-026-1.
- MICHALOVÁ, Z. *Shody a rozdíly*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. 56 s. ISBN 8085808-60-9.
- MLČAKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

- OVEČKOVÁ, V. *Grafomotorická cvičení*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2007. 60 s. ISBN 978-80-251-1763-7.
- PARIK P., PARIK, Š. *Tvoříme a stavíme se Šimonem*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 107 s. ISBN 978-80-251-3316-3.
- PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: PAIDO, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s.
- SVOBODA, P. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 56 s. ISBN 978-80-7367-545-5.
- SVOBODOVÁ, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. 4. vyd. Praha: IPPP ČR, 2001. 34 s. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠVANCAROVÁ, D. *Čtení, psaní, malování 1*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum, 2007. 78 s. ISBN 978-80-7311-091-8.

13 Výtvarná výchova u žáků s tělesným postižením

MONIKA VEJROCHOVÁ

Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007, s. 64) vzdělávací oblast **Umění a kultura** umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Kulturu, jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce). Umění, jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky. Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp. V etapě základního vzdělávání je oblast Umění a kultura zastoupena vzdělávacími obory *Hudební výchova* a *Výtvarná výchova*.

Charakteristika vzdělávacího oboru Výtvarná výchova

Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejetému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky (dále jen prostředky) nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.

Nástin obsahu učiva na 1. a 2. stupni základního vzdělávání

Na 1. stupni základního vzdělávání se žáci seznamují prostřednictvím činností s výrazovými prostředky výtvarného umění, ale také umění dramatického, literárního a hudebního. S nimi se učí tvořivě pracovat, užívat je jako prostředků pro sebevyjádření. Poznávají zákonitosti tvorby, seznamují se s vybranými

uměleckými díly, učí se je vzhledem ke svým zkušenostem chápat a výpovědi sdělované uměleckým dílem rozpoznávat a interpretovat.

S přechodem na 2. stupeň základního vzdělávání se otevírá cesta širšímu nazírání na kulturu a umění. Připomínají se historické souvislosti a společenské kontexty ovlivňující umění a kulturu. Inspirací k činnostem se stávají také díla literární a dramatická (divadlo, film), tvorba multimediální i samotné znakové systémy. Nalézání vztahů mezi jednotlivými druhy umění a uplatňování různorodosti výrazových prostředků při hledání variant řešení společně zvolených témat umožňují projekty. Ty otevírají společný prostor pro získání dovedností a poznatků překračujících rámec jednotlivých oborů a přispívají tak k osobitějšímu a originálnějšímu sebevyjádření i hlubšímu porozumění uměleckému dílu.

Učivo výtvarné výchovy na 1. stupni

V praxi se asistent pedagoga zaměřuje při výtvarné výchově žáků s tělesným postižením zejména na:

- stimulaci a rozvoj smyslového vnímání, orientace na vnímání jinými smysly než zrakem (tzn. vnímání hmatové, sluchové, čichové, pohybové, chuťové);
- seznámení s uměním prostřednictvím smyslového vnímání (tzn. zprostředkovat žákovi seznámení s výtvarným dílem a uměním co nejvíce smysly – hmatem, zrakem, sluchem apod.; zprostředkovat žákovi, aby si mohl dílo např. osahat, aby si mohl přivonět);
- seznámení s různými způsoby výtvarného vyjádření či umění (tzn. umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama);
- vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností žáka prostřednictvím výtvarné výchovy a z nich plynoucích prostředků (malba, kresba, modelování apod.).

Asistent pedagoga využívá tyto prostředky:

- umělecká výtvarná díla (např. knihy, obrazy, fotografie, film, tiskoviny, reklama apod.);
- různé výtvarné techniky (např. malba, kresba, modelování), materiály (např. barvy temperové, olejové, úhel, křída, tuš atd.) a přírodniny (např. písek, kameny, klacíky atd.);
- experimentaci s výtvarným materiálem a přírodninami;
- manipulaci s objekty;
- smyslové vnímání.

Doporučené zásady z oblasti výtvarné výchovy pro asistenta pedagoga při práci s žákem s tělesným postižením

Žáci s tělesným postižením se dostávají k výtvarnému vyjádření a sebevyjádření ve většině případů po dlouhodobém úsilí. Výtvarné aktivity u těchto žáků na 1. stupni jsou zaměřeny např. na různé hry s výtvarným materiálem, experimentaci, manipulaci a hledání vhodné motivace a individuálních postupů pro každého žáka tak, abychom vzbudili jeho touhu po této činnosti.

Při výtvarné výchově doporučujeme využívat:

- různé výtvarné techniky (např. malování, kreslení, modelování, plošné a prostorové vyjádření a konstruování). V kresbě žáci s tělesným postižením dosahují po stránce dějové lepších výsledků než v malbě. Technicky je ale pro ně kresba náročnější. Kresba se daří lépe ve stoje na svislé ploše (např. na tabuli). Nejčastěji žáci kreslí trojhrannými voskovými pastely, křídami, úhlem, trojhrannými měkkými tužkami, dřívkem namočeným v tuši, trojhrannými fixy). *Viz Příloha č. 4: Fotodokumentace – Výtvarná výchova, foto č. 1 – Kresba lidské postavy;*

- v malování většina žáků dosahuje lepších výsledků díky široké stopě štětce. Nejčastěji žáci malují temperovými barvami a plochým štětcem. Vhodné je malování prstem. *Viz Příloha č. 4: Fotodokumentace – Výtvarná výchova, foto č. 2 – Práce žáka s prstovými barvami;*
- modelování se žákům příliš nedaří. Manipulace s modelínou je pro ně náročnější než kreslení a malování. U žáků je v oblibě rytí s dřívkem do plastelíny apod. *Viz Příloha č. 4: Fotodokumentace – Výtvarná výchova, foto č. 3 – Technika modelování (mačkání modelovací hmoty);*
- různé výtvarné činnosti (např. vytváření koláží, rytí dřívkem do hmoty, event. doplňované zdobením různým doplňkovým materiálem, hra s netradičním materiálem, rozlévání a rozfoukávání barevných kapek, tiskání bramborovými tiskátky, obtiskování atd.);
- různý výtvarný materiál (např. temperové barvy, prstové barvy, vodové barvy, trojhranné voskové pastelky, trojhranné pastelky, trojhranné měkké tužky, barevné tuše atd.). *Viz Příloha č. 4: Fotodokumentace – Výtvarná výchova, foto č. 4 – Nejčastější výtvarné pomůcky pro kreslení;*
- různé formáty papíru A3, A2 (kreslicí karton = klasická čtvrtka) nebo arch balicího papíru; postupně žákovi nabízíme i menší velikost formátu papíru, např. A4, A5.

Metodické zásady při práci s žákem:

- obsah učiva není určen pro jednu vyučovací hodinu (je vhodné daný cíl – obsah učiva rozfázovat na menší pracovní části a vracet se k němu), obsah učiva je zpracován v souladu s individuálními možnostmi žáka v Individuálně vzdělávacím plánu pro příslušný školní rok, který obsahuje dané dílčí cíle pro výtvarnou výchovu;
- žákovi musíme pohyb či manipulaci s výtvarným materiálem či pomůckou názorně ukázat (předvést), popsat – verbálně činnost doprovázíme (tzn., co dělám, jak to dělám);
- při plnění dílčího cíle respektujeme individuální potřeby a možnosti žáka (např. vhodná poloha žáka při plnění daného cíle, každému žákovi vyhovuje jiná pracovní poloha – sed, stoj apod.; individuální výběr kompenzačních pomůcek; atd.);
- v prvotním nácviku dané výtvarné dovednosti používáme kreslicí potřeby se širokou stopou (např. měkké pastelky, voskové pastelky, progres, dále trojhranné fixy, trojhrannou tužku, tzv. trojhranný program) a formát papíru A3, A2 (kreslicí karton = klasická čtvrtka) nebo arch balicího papíru; postupně žákovi nabízíme i kreslicí potřeby se standardní stopou a zmenšujeme velikost formátu papíru;
- dle potřeb žáka využíváme tzv. fyzické vedení či dopomoc. *Viz Příloha č. 4: Fotodokumentace – Výtvarná výchova, foto č. 5 – Ukázky fyzického vedení;*
- dbáme na to, aby byl žákovi úkol zcela jasný, přesvědčíme se, zda chápe instrukce;
- výtvarnou činnost a práci žáka vždy motivujeme; vhodné je, aby výtvarná činnost byla vázána např. na konkrétní obrázek, činnost nebo situaci;
- nehodnotíme výkon kriticky, oceníme snahu a chuť spolupracovat;
- nikdy nečekáme perfektní výkon a provedení výtvarné činnosti, ale sledujeme, zda se postupně mění provedení k lepšímu (založíme žákovi tzv. portfolio, kde zakládáme např. žákovi kresbu lidské postavy, portfolio nám umožní sledovat individuální vývoj výtvarných dovedností konkrétního žáka).

Ukázka metodiky výtvarné činnosti asistenta pedagoga při práci s žákem s tělesným postižením

Pro ilustraci široké škály výtvarných činností na 1. stupni nabízíme asistentům pedagoga ukázkou metodiky výtvarné činnosti. Pro každou vyučovací hodinu doporučujeme asistentům pedagoga níže uvedený metodický postup, který zajistí adekvátní způsob práce (odpovídající asistenci při výtvarné činnosti) s žákem s tělesným postižením.

Cíl: *Na požádání nakreslí různé tvary (např. sluníčko, dům, geometrické tvary).*

Příprava:

- pískovnička s doplňky (gumové štětce, kouzelná tužka),
- kreslicí kartony formátu A3,
- temperové barvy,
- plochý štětec.

Instrukce:

- Vytváříme podmínky pro hrové aktivity s různým výtvarným materiálem (pískovnička, různé typy barev na malování, pastelky apod.). Vše komentujeme, pojmenováváme.
- Žákovi zadáváme jednoduché úkoly typu: nakresli kolečko, sluníčko, dům, strom, klubičko, geometrické tvary apod. Doporučujeme daný cíl rozfázovat do více vyučovacích hodin.
- Doporučená poloha žáka při práci – s ohledem na individuální možnosti žáka volíme při práci s pískovničkou stoj, při malování temperovými barvami a plochým štětcem na kreslicí karton formátu A3 volíme sed u pracovního stolu.
- Při nácvičku daného cíle využíváme pískovničku s doplňky, která nabízí širokou škálu hrových grafo-motorických aktivit.
- Pro kreslení jsou vhodné kreslicí potřeby se širokou stopou. Později žákovi nabízíme dle jeho možností i ergonomicky tvarované tužky, kreslicí karton formátu A4.

Metodický postup:

1. Žáka motivujeme hrovými aktivitami s pískovničkou – hra „Malíř“.
2. Žák spontánně čmárá prstem a gumovým štětcem do písku.
3. Předvedeme žákovi tvoření znaků pro určitý předmět do písku. Např. spojujeme kroužení a čáru (sluníčko, strom ...). Znak je jednoduché označení pro určitou věc a jev. Zpočátku volíme jeden znak např. sluníčko.
4. Po zaškolení žák kreslí prstem či gumovým štětcem do písku jeden znak. Náročnější variantou je kreslení znaků kouzelnou tužkou, viz Příloha č. 4: *Fotodokumentace – Výtvarná výchova, foto č. 6 – Práce s pískovničkou, kreslení znaků kouzelnou tužkou.*
5. Při procvičování tvoření znaků do písku vkládáme na dno pískovničky barevné papíry. Činnost se tak pro žáka stává přitažlivější.
6. Pokud žák zvládá tvoření znaků do písku, můžeme tvořit znaky na kreslicí karton formátu A3 temperovými barvami a plochým štětcem.
7. Předvedeme žákovi tvoření znaků na kreslicí karton formátu A3 temperovými barvami a plochým štětcem.
8. Žák na požádání tvoří temperovými barvami znaky na kreslicí karton formátu A3, viz Příloha č. 4: *Fotodokumentace – Výtvarná výchova, foto č. 7 – Kreslení znaků temperovými barvami a plochým štětcem na kreslicí karton.*
9. Společně s žákem zhodnotíme výsledek činnosti. Pozitivní hodnocení žákovy práce. Odměna v závislosti na potřebách a zájmu žáka (sociální – pochvala verbální, uznání, povzbuzení, ocenění schopnosti kooperace apod.; materiální – pamlsek, obrázek, razítka apod.; hra vycházející ze zájmu žáka apod.).

Možnosti výtvarných technik na 1. stupni

Při výuce výtvarné výchovy se využívají různé výtvarné techniky (malba, kresba, modelování). Pro práci asistenta pedagoga s žákem uvádíme příklady jednotlivých výtvarných technik a vhodných doporučení. Nejedná se o ucelený výčet výtvarných technik, pouze jen o nástin možností výtvarné výchovy na 1. stupni.

Kreslení

- Kreslení podle vlastní volby žáka (tzv. volné kreslení; asistent pedagoga vytváří prostor pro volné kreslení, umožňuje žákovi hravé zacházení s kreslicími pomůckami, objevování jejich vlastností a možností,

vhodnou motivací podněcuje žákovu činnost, sleduje techniku úchopu kreslicích pomůcek u žáka, fixuje správný úchop, vede žáka k pojmenování kresby atd.).

- Tematická kresba (žák kreslí na základě konkrétního tématu, např. rodina, kamarád, domov, škola, oblíbené hračky či činnost apod.; asistent pedagoga využívá citového pouta k rodině, zážitků z oslavy, výletů, pro názornost může asistent využít fotografie či jiného názorného objektu, který žákovi umožní výtvarné vyjádření).
- Kresba lidské figury, kresba zvířecí figury (asistent pedagoga využívá fotografií nebo obrázků či jiných názorných objektů; vede žáka k obohacení figur detaily, střídá výtvarný materiál).
- Kresba dopravních prostředků (žák kreslí různé dopravní prostředky, asistent pedagoga pracuje s žákem obdobným způsobem uvedeným výše).
- Vytváření dějové posloupnosti (žák kreslí např. pohádky, asistent pedagoga pracuje s žákem obdobným způsobem uvedeným výše).

Malování

- Experimentace s výtvarným materiálem – barvami (temperovými, prstovými, anilínovými, vodovými, olejovými, barevnými tušemi apod.; asistent pedagoga vytváří prostor pro výtvarné hry s barvami, např. roztírání barevných skvrn dřívkem, popř. rozfoukávání či rozlévání, otiskování barevných skvrn, vpouštění barev do mokrého podkladu či klovatiny).
- Malování štětcem (zpočátku asistent pedagoga využívá techniku malování prstem, tzv. terapeutické štětce, které zajistí žákům s tělesným postižením snadný úchop a manipulaci, později štětce klasické se širokou stopou).
- Po obsahové stránce malování obsahuje totožnou náplň jako kreslení (tzn., žák maluje reálné věci kolem sebe – rodinu, domov, louku, les apod., dále maluje abstraktně na základě svých emocí, zážitků, nálad atd.).

Modelování

- Experimentace s modelovací hmotou (žák se seznamuje s různými typy modelovacích hmot – modelína, plastelína, keramická hmota, vizovické těsto, slané těsto, perníkové těsto, keraplast, mokřý písek apod.; asistent pedagoga využívá při seznámení a experimentaci smyslového vnímání).
- Základní průpravná technika modelování (tzn., žák se učí zacházet s tvárným materiálem – mačkat ho, uštipovat, plácát, slepovat, hloubit, vytahovat, otiskovat, vykrajovat, rýt dřívkem, válet válečkem; asistent pedagoga žáka fyzicky a verbálně vede při činnosti – popisuje žákovu činnost, slovně vede postup práce apod.).
- Technika modelování (žák krouživým pohybem ruky modeluje kouli, válec; zploštěním koule dlaní a ohýbáním okrajů modeluje misku, talíř, košíček; hloubením ze základního tvaru koule vtlačováním palce dovnitř modeluje misku, hnízdo, hrnek, vázu; vytahováním z jednoho kusu modelovací hmoty stopka jablka, kořen – později detaily z jednoho kusu modelovací hmoty, jako jsou bodliny ježka, křídla ptáka, zobák; asistent pedagoga žáka při činnosti fyzicky a verbálně vede, podporuje smyslové vnímání).
- Modelování konstruktivním způsobem (žák modeluje slepováním z částí; asistent pedagoga se zaměřuje na nácvik a techniku, uhlazování spoje při modelování, žáka fyzicky a verbálně vede).
- Modelování zvířecí a lidské figury (asistent pedagoga pomáhá žákovi naznačit typické znaky zvířecí a lidské figury, využívá názorných pomůcek – obrázků, fotografií či jiný model, dále fyzické a verbální vedení).
- Modelování s detaily (žák se zaměřuje na detaily, asistent pedagoga nabízí žákovi různý materiál či pomůcky, jako jsou párátka, korálky, dřívka, vlny, kůra, kamínky, provázky, knoflíky, mašličky).
- Modelování plošné a konstruktivní (tzn., žák tvoří různé stavby, garáže, domy, cesty, ZOO, ohrádky, komíny, věže apod.).

Použitá a doporučená literatura

- BALCÁRKOVÁ, M., a kol. *Předškolákův rok – do školy jenom krok*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Jedním tahem – uvolňovací grafomotorické cviky*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum, 2006. 56 s.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi pastelkami*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 64 s. ISBN 80-251-0809-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky. Všestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 3 do 5 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 72 s. ISBN 978-80-251-3490-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky. Všestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 72 s. ISBN 978-80-251-3473-3.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Na návštěvě u malíře*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2009. 64 s. ISBN 80-251-0951-8.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2009. 64 s. ISBN 978-80-251-2446-8.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2010. 64 s. ISBN 978-80-251-2891-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- DOŇAROVÁ, V. *Co umí barvy, nůžky, lepidlo*. Praha: Portál, 2007. 120 s. ISBN 978-80-7367-293-5.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
- DOYON, L. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 184 s. ISBN 978-80-7367-799-2.
- CHAJDA, R. *Báječné letní experimenty s vodou – na zahradu i na doma*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 46 s. ISBN 978-80-251-3393-4.
- KOHLVÁ, F. M. *Výtvarné činnosti pro malé děti*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 128 s. ISBN 978-80-7367-940-0.
- KOHLVÁ, M. *200 výtvarných činností*. 5. vyd. Praha: Portál, 2010. 272 s. ISBN 978-80-7367-820-3.
- LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- LOOSEOVÁ, A. C., PIEKERTOVÁ, N., DIENEROVÁ, G. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. 4. vyd. Praha: Portál, 2011. 166 s. ISBN 978-80-7367-883-8.
- LOOSEOVÁ, A. C., PIEKERTOVÁ, N., DIENEROVÁ, G. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: pracovní listy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 96 s. ISBN 978-80-7367-796-1.
- OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 292 s. ISBN 80-210-3242-1.
- PARIK P., PARIK, Š. *Tvoříme a stavíme se Šimonem*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 107 s. ISBN 978-80-251-3316-3.
- PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: PAIDO, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s.
- VAGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VITKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: PAIDO, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

14 Návčik psaní u žáků s tělesným postižením

MONIKA VEJROCHOVÁ

Charakteristika vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007, s. 20) zaujímá vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** stěžejní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.

Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura** jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: *Komunikační a slohové výchovy*, *Jazykové výchovy* a *Literární výchovy*. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

V *Komunikační a slohové výchově* se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit.

Faktory negativně ovlivňující psaní

U žáků s TP, zejména s diagnózou dětské mozkové obrny, je návčik vlastního psaní negativně ovlivněn poruchou motoriky. Takto postižení žáci mívají výrazné potíže s návčikem psaní. V rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se provádějí grafomotorická cvičení a cviky vedoucí k rozvoji jemné motoriky, k uvolnění ruky, zápěstí a prstů. Při návčiku psaní se využívají vhodné kompenzační pomůcky, psací pomůcky a speciální postupy a metody.

Faktory ovlivňující grafomotorické schopnosti u žáků s dětskou mozkovou obrnou

- nápadnosti (charakteristické rysy) v hrubé a jemné motorice, jako je např. opoždění motorického vývoje, odchýlný vývoj hybnosti, hyperaktivita, instabilita, neobratnost, narušení pohybové koordinace, rigidita;
- poruchy řeči – např. artikulační neobratnost, dysartrie, dyslálie;
- narušení vizuomotorické koordinace;
- poruchy sluchové analýzy a syntézy i sluchové diferenciaci;
- poruchy pozornosti;
- emoční labilita, impulzivnost, podrážděnost, úzkostlivost, snadná unavitelnost;

- časté snížení intelektu, narušení usuzování, abstrakce, analyticko-syntetické činnosti;
- myšlení může být rigidní, nepřesné, ulpívavé, objevují se i poruchy paměti, vnímání;
- potíže v oblasti sebeobsluhy;
- problémy v prostorové orientaci.

Faktory ovlivňující grafomotorické schopnosti z hlediska formy DMO

Z klinického hlediska se DMO rozděluje na formy spastické (diparetická, hemiparetická, kvadruparetická) a nespastické (diskinetická, hypotonická).

Diparetická forma

- zvýšené svalové napětí se projevuje předklonem trupu, pánve, zkrácenými přitahovači stehen;
- chůze je kolébavá, nůžkovitá (kolena se třou o sebe), jedinci s touto formou překřičují dolní končetiny, chodí po špičkách, s pokrčenými koleny při spasticitě flexorů bérce;
- horní končetiny bývají relativně zdatné.

Hemiparetická forma

- ochrnutí dolní a horní končetiny jedné poloviny těla;
- zpravidla bývá výrazněji postižena horní končetina, která bývá ohnuta v lokti, dolní končetina je napjatá tak, že postižený došlapuje na špičku;
- neschopnost provést upažení, napřímění rukou, ohnutí ruky v zápěstí ke hřbetu ruky, omezené pohyby palce, neschopnost krouživého pohybu, nemožnost rozevřít úplně prsty, což představuje velký problém při psaní;
- při vzrušení (např. strach, radost) se objevuje neúměrné zvyšování svalového napětí, což znemožňuje rychlé pohyby;
- žák často upřednostňuje ruku funkční, nikoliv dominantní;
- narušené vnímání polohy v prostoru zrakem;
- potíže s pravo-levou orientací;
- deficit ve vnímání prostorových vztahů.

Kvadruparetická forma

- postiženy jsou všechny čtyři končetiny, vývoj hybnosti je výrazně narušen;
- motorika horních a dolních končetin je výrazně omezena nebo zcela znemožněna.

Dyskinetická forma

- přítomnost mimovolních, bezděčných, nechtěných a nepotlačitelných pohybů, které se objevují jak v klidu, tak i při rozrušení;
- mimovolní pohyby znemožňují provedení záměrných pohybů ruky (problém při psaní), v horším případě chůzi;
- řeč bývá těžko srozumitelná, často se objevuje dysartrie.

Forma hypotonická

- oslabení svalového tonu trupu i končetin, které je výraznější na dolních končetinách;
- velký rozsah v kloubech;
- pokud jedinec chodí, je chůze vrávoravá, nejistá.

Z důvodů nedostatečné či omezené nervosvalové koordinace horních končetin potřebuje většina těchto žáků vynaložit velké úsilí i k zvládnutí základních motorických prvků.

Na základě negativně ovlivňujících faktorů v oblasti jemné motoriky při práci s žáky s DMO doporučujeme:

- k návčiku obratnosti rukou využívat nejrůznější činnosti, jako je hra s pískem, modelování, vystřihování, navlékání korálků, manipulace se stavebnicemi, legem, puzzle a rovněž všechny grafické činnosti;
- rozvíjet hmatovou citlivost a obratnost horní končetiny, proto dáváme žákovi do rukou předměty různých tvarů, velikostí, povrchů a různé tvrdosti;
- zvolit vhodný kreslicí materiál (např. voskové pastelky, křídly, měkké tužky, fixy, uhel, prstové barvy apod.);
- kompenzační pomůcky, jako jsou těžítka, násadky, zátěžové manžety, šablony a další;
- štětce se širokou stopou;
- rozfázovat úkol do menších celků (např. kresbu), aby žák úkol či činnost sám dotvořil a viděl konečný výsledek;
- zařazujeme psaní rukou, kresbu či malbu v přizpůsobené formě;
- musíme se oprostít od představy psaní rukou jako krasopisu (využíváme alternativní metody psaní);
- zařazovat malování prstem, roztírání uhlu, kresba dřívkem s tuší;
- hravé a tvořivé činnosti s měkkou plastelínou, rytí do měkkého podkladu, vytváření koláží z nejrůznějších materiálů, mačkání, překládání papíru;
- zvolit vhodnou polohu a místo při kreslení a provádění grafomotorických prvků, lépe se žákům kreslí na tabuli či na balicí papír ve svislé ploše a ve stoje. Pokud nemohou stát, je třeba použít speciálních židlí;
- u žáků, kteří nemají poruchy hybnosti dolních končetin, střídáme při psaní polohy v kleku, sedu i ve stoji. Nutné je vždy v každé poloze dbát na správnou polohu či usazení žáka;
- při provádění základních grafomotorických cviků postupujeme pomalejším tempem;
- pro zlepšení úchopu kreslicího materiálu a pro uvolnění drobného svalstva ruky je nutné u žáků s DMO zařazovat grafomotorická cvičení denně v rozfázovaných částech.

Učivo a návčik psaní u žáků s TP

Je velice důležité, aby žáci s TP znali rozdíl mezi pojmy: **hláska** (to, co slyšíme – v mluvené formě) a **písmeno** (to, co vidíme – v psané formě). Písmeno je grafická značka hlásky. Vždy vysvětlíme na praktických příkladech.

1. Žáky s TP můžeme seznámit s písmenem např. využitím **Písmenkové pohádky** (Pohádky I. Hurníka), která je motivující pro danou činnost.
2. Žáci s TP mohou kreslit písmeno z pohádky na mazací tabulku (žáci s TP si lépe pamatují to, co mají možnost prožít, proto zapojujeme co nejvíce smyslů). Vždy však vycházejte ze zásady názornosti, žáci s TP musí písmenko vidět (na obrázcích) a prožít si jeho vlastní „tvorbu“.
3. Vlastní tvorba písmena – písmeno mohou žáci vytvořit ze svých těl – žáci utvoří skupiny a postaví písmenko spojením rukou a nohou. AP však musí určit směr, odkud se písmeno bude číst. Písmeno mohou také postavit z pastelek (velká tiskací), vymodelovat z modelíny, vytvořit z plyšových drátků, vysypat tvar písmena přírodninami, viz *Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 1 – Vysypávání tvaru písmene přírodninami*.
4. Důležité je, aby AP ve spolupráci s pedagogem ukázal žákům správnou výslovnost hlásky, jak jsou postavena ústa – pomocí metodických obrázků, zrcadla. Viz *Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 2 – Cvičení mluvidel s využitím zrcadla*.
5. Žáci s TP mohou na danou hlásku (vyvozovaného písmene) tvořit slova nebo hledat z řady obrázků ta, která na danou hlásku začínají.
6. Již od počátku žáci s TP vyvozované písmeno zapisují hůlkovým písmem (je pro žáky s TP přirozenější). Netrváme na psaní malého tiskacího tvaru.

Není podstatné, aby ihned po vyvození žáci znali všechny čtyři tvary daného písmene (malý a velký tiskací, malý a velký psací, jak doporučují metodické příručky). Je důležité, aby byli žáci vedeni k praktickému

užití vyvozovaného písmene, tj. uměli jej zapsat (velké tiskací) a předat společně s dalšími písmeny informací (slovem).

Základem návčiku psaní je vždy správné sezení, viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 3 – Ukázka sezení žáka s TP a úchop psacího náčiní (které často není pro žáky s TP samozřejmostí); uvolněná ruka a vyhraněná lateralita.

U žáků s TP se často v praxi setkáváme s vynucenou lateralitou v důsledku tělesného postižení (tzn. žák je pravák, v důsledku TP přebírá dominanci pro motorickou činnost levá ruka). V 1. ročníku by měl žák s TP bezpečně vědět, která je jeho vedoucí ruka, kterou uchopuje psací a kreslicí náčiní (viz prvky školní zralosti a připravenosti). Stejný důraz na správnost klademe také při práci s leváky. Viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 4 – Ukázka úchopu, dominance ruky při psaní.

Pomůcky

V současné době si učitelé mohou pomůcky k výuce psaní vybrat. Z názorných pomůcek se používají nástěnné tabule tiskací a psací latinky. U každého písmene je barevný motivační obrázek označující slovo, z něhož s dětmi sluchově izolujeme náslovnou hlásku.

Jinou možností je obrázková abeceda – soubor volných obrázkových karet formátu A4. Demonstrační listy obsahují tiskací a psací písmeno malé i velké. Na kartě je barevný obrázek, vytištěné modelové slovo, z něhož izolujeme náslovnou hlásku.

Z praxe se osvědčila „psací abeceda“ vlastní výroby. Na výkres formátu A1 jsme předepsali tužkou zvětšené tvary písmen psací abecedy, na řádek vždy pět dvojic písmen (dvojici tvořilo velké a malé písmeno). Po návčiku nového písmene učitel nebo AP jeho tvar obtáhl fixem. Žáci se těšili na každé nové písmenko a sledovali, jak přibývá písmen, která již umí napsat. Další osvědčenou pomůckou je abeceda tiskací a psací, vyobrazená na samostatné fólii formátu A5.

V základní škole se pro výuku psaní používají písanky. Většina žáků s TP má výrazné potíže s psáním do písanek. AP ve spolupráci s učitelkou vytváří v prvotní fázi návčiku psaní daného písmene či prvků pracovní psací listy dle individuálních potřeb žáka s TP.

V praxi to znamená, že dané písmeno a jeho prvky AP přenesou na větší formát papíru, použije pomocných linek a ohraničení apod.

Učební materiál

Tímto materiálem jsou soubory písanek, sešity, papíry, tabule, stírací bílé tabulky pro návčik psaní písmen, podložky s pomocnou liniaturou určující střední výšku a horní délku písmen, podložky s pomocnou liniaturou pro sklon. Dále též soubory pracovních listů s předepsanými tvary doplněné průhlednou fólií, na kterou se tvary tužkou obtahují a píší. Po návčiku se fólie vygumuje.

V počátečním psaní se používají soubory písanek formátu A5, které jsou uvozovány písankami formátu A4 s uvolňovacími cviky.

Za významný moment považujeme přechod od uvolňovacích cviků k psaní nezvětšených tvarů písmen a slov do řádku. Tento přechod není u žáků s TP dobré uspěchat.

U žáků s TP při přechodu ke psaní písmen do řádku i při spojování písmen do slov jsou pozorovány obtíže s posunem ruky na řádku, objevila se fixace ruky na jednom místě, žáci s TP zapojovali především svaly prstů a zápěstí, nepohybovaly paží, předloktím, měli obtíže při spojování písmen.

Tyto obtíže zmírníme rytmickými uvolňovacími cviky, obtahováním zvětšených tvarů písmen a slov tužkou č. 2 nebo silnou pastelkou na pracovních listech vlastní výroby formátu A3 nebo A4. Malým pisařům se psaní písmen i slov většinou dařilo. Technika obtahování velkých tvarů žákům s TP ulehčí začátky psaní. Viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 5 – Ukázka techniky

obtahování písmena. Psaní a obtahování zvětšených tvarů písmen a slov žáci s oblibou nacvičují fixem na bílých stíracích tabulkách nebo na bílých nástěnných tabulích.

Psací potřeby

Pro návčik uvolňovacích cviků a zvětšených tvarů psacího písma doporučujeme měkké pastelky nebo jiný měkký barevný materiál, jako jsou voskovky, které se nerozmazávají.

Žáci s TP mohou během celé první třídy psát tužkou. V „oficiálních“ dokumentech se neobjevuje psaní perem jako cíl výuky v první třídě. Psací nástroj by měl vytvořit zřetelnou stopu bez velkého přitlaku. Zdá se, že je lhostejné, který nástroj použijeme – zda tužku, pero s keramickým hrotem či plnicí pero. Používání pera je možné odsunout do vyšších tříd. V prvním ročníku mohou žáci s TP psát tužkou do písanek i do pracovních sešitů ostatních předmětů. Doporučuje se, aby žák s TP měl stále k dispozici tužku č. 2, vhodné ořezávkou (se zásobníkem na ořezané zbytky). Dalším vhodným psacím náčiním je tzv. trojhranný program, který usnadní špetkové držení, jsou to trojhranné tužky, voskovky, měkké pastelky. Pro leváky i praváky doporučujeme pera a tužky ergonomicky tvarované.

V nejnižších ročnících jsou kuličková pera, propisovací tužky a fixy ke psaní nevhodné, protože jsou nepoddajné, nepružné, vynucují si silný přitlak. Fixy je možné využít pro techniku obtahování.

Uvolňovací cviky s žáky s TP kreslíme pastelkami, které zanechávají viditelnou stopu bez nadměrného přitlaku na podložku. Špička pastelky nebo tužky má lehce klouzat po papíru. Jakmile se tužka, pastelka zkrátí na délku 10 cm, již ji nepoužíváme a nahradíme ji novou. Kratší tužku považujeme pro navozování a fixaci správného úchopu za nevhodnou.

K rozvoji grafomotoriky a psaní u žáků s TP v naší praxi nepoužíváme fixy, mikrotužky, propisky, mikrofixy, a to ani u žáků s TP kreslících levou rukou. Snažíme se o co nejpřirozenější vývoj grafické složky písma a k tomu používáme tužky č. 2 a silné pastelky. Rodiče je dobré požádat, aby děti měly každý den v pouzdře nejméně pět dobře ořezaných tužek č. 2 delších než 10 cm.

K psaní perem přistupujeme individuálně, nespěcháme, využíváme možnost psát tužkou během celého prvního ročníku. Psaní perem neprečunujeme. Podle naší zkušenosti u žáků s TP s vytvořenými správnými grafomotorickými návyky probíhá přechod k psaní perem bez obtíží. Výběr pera je ovlivněn individuálními potřebami žáka s TP. V praxi se osvědčila ergonomicky tvarovaná pera pro leváky nebo praváky, které umožňují správný úchop. *Viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 6 – Ukázka ergonomicky tvarované tužky a pera.*

První návčik psaní perem činíme pomalu, individuálně s každým žákem s TP. K návčiku psaní perem přistupujeme, až když jsou žáci s TP k psaní perem připraveni. Žáci s TP s výraznými grafomotorickými obtížemi po vzájemné dohodě (učitel, rodiče, asistent pedagoga) perem nepíší. K psaní používají indikovaně tužku, a to nejen v prvním ročníku.

Doporučení k práci asistenta pedagoga s žákem s TP:

- návčik psaní – dané písmeno je vhodné rozfázovat na menší pracovní části a vracet se k němu opakovaně,
- žákovi s TP musíme pohyb či grafický cvik názorně ukázat (předvést), popsat,
- při vlastním návčiku psaní využíváme tzv. prožitkové učení, zapojení co nejvíce smyslů (např. písmeno vidět na obrázku s vhodným motivačním činitelem, písmeno si vytvořit z přírodnin, písmeno obtahovat různými psacími náčiními nebo psát do pískovničky, obtahovat tvar písmen z různých materiálů rukou nebo prstem, atd., totéž platí i u grafomotorických cviků, *viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 7 – Ukázka prožitkového učení a zažití grafomotorického cviku*),
- při plnění dílčího cíle respektujeme individuální potřeby a možnosti žáka (např. vhodná poloha žáka při plnění daného cíle, každému žákovi s TP vyhovuje jiná pracovní poloha – sed, stoj apod.; individuální výběr kompenzačních pomůcek atd.),

- vytvořené pracovní listy pro rozvoj grafomotoriky a psaní je vhodné upravit dle potřeb žáka:
 - **ohraničením** (z nalepených špejlí, provázků, ubrousků, pomocí barvy na sklo, barevné lepicí pásky atd.), viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 8 – Ukázka ohraničení
 - **formátem vytvořeného pracovního listu** (zvětšení, zalamínování, vložení do psacích fólií aj.),
 - **umístěním vytvořeného pracovního listu** (lze předkládat horizontálně i vertikálně, nutné je pracovní list připevnit na danou plochu adekvátním způsobem – využíváme protiskluzové podložky, lepicí pásku, snímatelnou a opětovně použitelnou hmotu Tack-it aj.), viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 9 – Ukázka umístění pracovních listů
- procvičujeme vytvořený pracovní list pokud možno opakovaně (vytvořený pracovní list je možné vytvořit na vhodný formát papíru, změnit obrázky),
- v prvotním návčiku dané dovednosti používáme psací a kreslicí potřeby se širokou stopou (např. měkké pastelky, voskové pastely, progressa, dále trojhranné fixy, trojhrannou tužku, tzv. trojhranný program) a formát papíru A3, A2 (kreslicí karton = klasická čtvrtka) nebo arch balicího papíru; postupně žákovi s TP nabízíme i psací a kreslicí potřeby se standardní stopou a zmenšujeme velikost formátu papíru,
- dle potřeb žáka s TP využíváme tzv. fyzické vedení či dopomoc (učitel stojí za žákem, prsty lehce podpírá jeho loket a tím zajišťuje, aby vedení ruky nebylo křečovitě), viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 10 – Ukázka fyzického vedení při návčiku psaní,
- dbáme na to, aby byl žákovi s TP úkol zcela jasný, přesvědčíme se, zda chápe instrukce,
- grafickou práci žáka vždy motivujeme; vhodné je, aby grafická činnost byla vázána např. na konkrétní obrázek, činnost nebo situaci,
- nehodnotíme výkon kriticky, oceníme snahu a chuť spolupracovat,
- nikdy nečekáme perfektní výkon a provedení grafického cviku a psaní, ale sledujeme, zda se postupně mění provedení k lepšímu.

Ukázka metodiky návčiku psaní s podporou asistenta pedagoga při práci s žákem s tělesným postižením

Pro ilustraci psaní na 1. stupni nabízíme asistentům pedagoga ukázkou techniky obtahování. Techniku obtahování lze využít při grafomotorických cvicích, návčiku vlastního psaní – psací i tiskací písmena, psaní slabik, psaní slov a krátkých vět. Technika obtahování žákovi s TP umožňuje tzv. vedení, žák ví, co má psát, jak má psát, kde má psát. Pro každou vyučovací hodinu doporučujeme asistentům pedagoga níže uvedený metodický postup, který zajistí adekvátní způsob práce (odpovídající asistenci při psaní) s žákem s tělesným postižením.

Cíl: *Obtahuje některá písmena (ukázka techniky obtahování hůlkových písmen).*

Příprava:

- bílý suchý zip s hladkým povrchem,
- barevné kreslicí kartony formátu A4,
- kreslicí kartony formátu A4 s písmeny (pro vložení na dno pískovničky),
- prstové barvy,
- lepidlo,
- pískovnička s doplňky (hladítko),
- obrázky nebo fotografie na téma rodina (např. máma, táta),
- ergonomicky tvarovaná tužka nebo pero,
- vytvořený pracovní list pro obtahování písmen.

Instrukce:

- Před vlastním návčikem je vhodné zařadit hry pro stimulaci zrakového a hmatového vnímání, např. přiřazování písmen – tvoření párových dvojic (tzv. princip „stejně na stejnou“), hledání písmen

v pískovniče, hmatové hry – obtahování prstem některých písmen z různých druhů povrchů (např. hladké, drsné apod.).

- Při návčiku obtahování některých písmen je velmi důležitá zraková podpora a fyzická dopomoc dospělého. Využíváme konkrétní obrázky nebo fotografie z reálného života žáka, např. na téma moje rodina.
- Doporučená poloha žáka při práci – s ohledem na individuální možnosti žáka volíme při hrových aktivitách s pískovničkou stoj, při obtahování některých písmen, zejména při práci s prstovými barvami volíme stoj nebo sed u psacího stolu.

Metodický postup:

1. Žáka motivujeme hrou „Hledáme písmena“, která jsou schovaná v pískovniče pod pískem. Pod průsvitné dno pískovničky vložíme čtvrtku s písmeny. Žák stěrkou odhrnuje písek v pískovniče, hledá schovaná písmena v písku. Hrovou aktivitou procvičujeme uchopování stěrky, stimulujeme jemnou motoriku, vizuomotoriku a hmatové vnímání.
2. Žákovi na barevný kreslicí karton formátu A4 nalepíme některá písmena pomocí suchého hladkého zipu, viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 11 – Ukázka pomůcky pro obtahování hůlkového písma.
3. Doporučujeme na výše uvedený formát nalepit pouze jedno písmeno. Společně s žákem prstem obtahujeme tvar některých písmen ze suchého hladkého zipu.
4. Po zaškolení se pokouší žák obtahovat povrch písma ze suchého hladkého zipu samostatně.
5. Pomocí prstové barvy žák obtahuje tvar některého písma ze suchého zipu na čtvrtce. Písmena dostanou barevný ráz, viz Příloha č. 5: Fotodokumentace – Návčik psaní u žáků s TP, foto č. 12 – Ukázka techniky obtahování.
6. Dle individuálních možností může žák obtahovat písmena na vytvořeném pracovním listě ergonomicky tvarovanou tužkou nebo ergonomicky tvarovaným perem.
7. Společně s žákem zhodnotíme výsledek činnosti. Pozitivní hodnocení žákovy práce. Odměna v závislosti na potřebách a zájmu žáka (sociální – pochvala verbální, uznání, povzbuzení, ocenění schopnosti kooperace apod.; materiální – pamlsek, obrázek, razítka apod.; hra vycházející ze zájmu žáka apod.).

Použitá a doporučená literatura

- BALCÁRKOVÁ, M., a kol. *Předškolákův rok – do školy jenom krok*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 208 s. ISBN 978-80-251-3279-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Jedním tahem uvolňovací grafomotorické cviky*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum, 2006. 56 s.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky. Všestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 3 do 5 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 72 s. ISBN 978-80-251-3490-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky. Všestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 72 s. ISBN 978-80-251-3473-3.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2009. 64 s. ISBN 978-80-251-2446-8.
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2010. 64 s. ISBN 978-80-251-2891-6.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
- FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni ZŠ*. Brno: PAIDO, 2000.
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: PdF UK, 1998. 142 s. ISBN 80-86039-55-2.

- LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- NOVOTNÁ, I. *Jak pes Logopes připravoval děti na psaní*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2010. 48 s. ISBN 978-80-251-2805-3.
- NOVOTNÁ, I. *Pracovní sešit předškoláka*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a. s., 2011. 48 s. ISBN 978-80-251-2806-0.
- PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: PAIDO, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s.
- SVOBODA, P. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 56 s. ISBN 978-80-7367-545-5.
- SVOBODOVÁ, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. 4. vyd. Praha: IPPP ČR, 2001. 34 s. ISBN 80-7178-545-8.
- VÍTKOVÁ M., *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: PAIDO, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- WILDOVÁ, R. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-7290-103-6.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

15 Výroba pomůcek pro žáky s tělesným postižením

MONIKA VEJROCHOVÁ

Učitel a asistent pedagoga při výuce žáků s tělesným postižením (dále jen TP) využívají různých materiálně didaktických prostředků. Spolu s nemateriálními prostředky pak tyto vytvořené učební pomůcky může úspěšně používat v pedagogické praxi a aktivovat tak žáky s TP jak na začátku hodiny, tak i v jejím průběhu. Učební pomůcky, vzhledem ke svému charakteru, plní v poznávacím procesu žáků s TP různé funkce:

- **poznávací funkce**, kdy jevy a předměty zpřístupňují vnímání žáků s TP, a tím přispívají k tvorbě názorných představ,
- **psychologická funkce**, kdy pomůcky rozvíjejí poznávací funkce žáků s TP, a tím je zaujmou a motivují, jelikož zjednodušují a ozřejmují myšlenkové operace a zároveň posilují citovou účast žáka s TP na vyučovacím procesu,
- **výchovná funkce**, pozitivní působení v esteticko-výchovném smyslu, z hlediska emočního, ale i rozumové výchovy,
- **didaktická funkce** je závislá na vlastním obsahu učiva a souvisí s motivačním, expozičním, fixačním, hodnotícím nebo diagnostickým využitím pomůcek.

Při výuce na základní škole je možné využít didaktické pomůcky dvojrozměrné nebo trojrozměrné. Klasické dvojrozměrné pomůcky statického charakteru, jako je například obraz, mapa nebo fotografie jsou doplněny také o zpětný projektor, epiprojekci, magnetofonový záznam, které usnadňují práci učiteli. Součástí dynamických dvojrozměrných pomůcek jsou filmový záznam a stále oblíbenější počítačové výukové programy. Mají silný motivační účinek, avšak vždy by před prezentací, během ní nebo těsně po ní, měl následovat výklad učitele nebo individuální výklad asistenta pedagoga konkrétnímu žákovi s TP. Mnohem přínosnější jsou pro žáky s TP trojrozměrné didaktické pomůcky, které také členíme na **dynamické**, sem patří různé přístroje, pohyblivé makety a modely, akvária, terária, botanické koutky, a **statické**, kam patří sbírky technických pomůcek, materiálů, přírodnin, vycpanin či vzorových výrobků. Pomůcky mohou vnímat žáci všemi smysly, mohou s nimi manipulovat, což podporuje nejen proces zapamatování, ale i myšlení. Vhodné je také upravit některé pomůcky tak, aby zvýraznění barvy napomohlo vyčlenění figury od pozadí, a tím usnadnilo žákovi pronikání k podstatě jevu. Synteticko-analytické schopnosti umožňují rozvíjet pomůcky stavebnicového typu.

Didaktické pomůcky můžeme členit na:

Učební pomůcky, mezi které řadíme originální předměty a reálné skutečnosti (přírodniny, výtvořky a výrobky, jevy a děje), zobrazení a znázornění předmětů a skutečností (modely, zobrazení jako mapy, obrazy, fotografie), textové pomůcky (učebnice, pracovní materiály jako pracovní sešity, atlasy, doplňková literatura), pořady a programy prezentované didaktickou technikou (televizní programy, programy pro počítače aj.).

Technické výukové prostředky, ty dále třídíme na auditivní techniku (magnetofony, CD přehrávač), vizuální techniku (zpětné projektory, diaprojektory), audiovizuální techniku (videorekordéry, počítačové multimediální systémy) a techniku řídicí a hodnotící (výukové počítačové systémy, PC).

Organizační a reprografická technika, mezi kterou patří kopírovací stroje, počítače a počítačová síť, databázové systémy.

Výukové prostory a jejich vybavení, jako např. odborné učebny, dílny, pozemky, tělocvičny, terapeutické místnosti.

Vybavení učitele a žáka, tím se rozumí psací potřeby, pracovní úbor aj.

Didaktické pomůcky zahrnují všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Prostřednictvím didaktických pomůcek mají žáci s TP možnost naplňovat především zásadu názornosti, která je velmi důležitá ve vyučovacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy dochází ke spojení aktivní činnosti, smyslového vnímání a abstraktního myšlení. Pro zvýšení názorného efektu je vhodné zvýrazňovat a vyčleňovat podstatné znaky a části učebních pomůcek (např. barvou), a tím usnadnit žákům s TP výběr informací a odlišit jevy důležité od jevů méně důležitých. Jedná se o tzv. přehledy učiva. Seřazením pomůcek do sbírek se uplatňuje zásada systematickosti, opakovanou demonstrací zase zásada trvalosti, při které se musí respektovat mentální a věkové rozdíly žáků s TP.

Funkce materiálních didaktických prostředků vyplývá ze skutečnosti, že člověk získává 80 % informací zrakem, 12 % informací sluchem, 5 % informací hmatem a 3 % ostatními smysly.

Požadavky na pomůcky vlastní výroby

Přiměřenost věku žáků je prvním obecným požadavkem kladeným při výrobě pomůcky. Vyrábíme pomůcku nejen vzhledem k věku žáků, ale i vzhledem k jejich vývojovému stupni.

Výchovný aspekt – při výrobě pomůcky se zamyslíme, co žák s TP získá, bude-li se novou pomůckou zaměstnávat, vede-li k získávání znalostí, dovedností, k tvořivosti.

Všestrannost využití – pomůcka vlastní výroby by měla být variabilní, upotřebitelná z hlediska dítěte v různých činnostech či vyučovacích předmětech, aby vedla ke stimulaci žáka s TP.

Prostor pro fantazii – jednoduchý panáček může být princem a příště třeba chudásem, příliš popisná pomůcka vlastní výroby brání rozvoji fantazie.

Srozumitelnost obsahu a námětu – měl by obohacovat žákovo poznání.

Velikost pomůcky vlastní výroby by měla být přiměřená možnostem žáka s TP, aby s ní mohl jednoduše manipulovat.

Volba materiálu, z něhož je pomůcka vyrobena – materiál musí být zvolen tak, aby byl žákovi s TP příjemný a aby ho nedráždil (různé druhy alergenů).

Požadavek trvalosti – z hlediska ekonomického je na pomůcku vlastní výroby kladen požadavek, aby se při první manipulaci nerozbila.

Hygiena a bezpečnost – pomůcka nesmí ohrožovat zdraví a bezpečnost žáka s TP při dané činnosti. Důležitý je povrch pomůcky (lakované nátěry), materiál, z kterého je vyrobena (protialergické tkaniny), možnost omytí povrchu a zda je pomůcka bezpečná (bez ostrých hran, hrotů, hřebíků nebo drobných částí ke spolknutí).

Výběr vhodných materiálů pro výrobu pomůcek

Při výrobě pomůcek používáme materiál, který je hygienický, nezávadný a nedráždivý.

Využíváme:

- přírodniny (kůra, dřívka, šišky, písek, luštěniny apod.),
- tkaniny a látky (plyš, bavlnu, froté apod.),
- dřevo,
- papír (různé druhy a typy papíru – lepenka, hedvábný papír, kreslicí karton apod.),
- nádoby pro uchování pomůcek (papírové krabice, plastové či papírové boxy apod.),
- psací a kreslicí pomůcky (fixy, popisovače, zvýrazňovače apod.),
- lepidla (lepící pásy, tuhé lepidlo, klovatina, Herkules apod.),
- nitě, provázky, bavlnky, drátky, knoflíky, korálky apod.,
- náplň pomůcek (vata, tampony apod.),
- trvalost pomůcek (šicí stroj, laminovací přístroj apod.).

Při výběru materiálu doporučujeme brát zřetel na to, aby byl vhodný pro žáky s TP. Nejvhodnější jsou látky, které vzbuzují příjemné pocity tepla a hebkosti.

Vhodné pomůcky a hračky pro žáky s TP

Didaktické hračky se používají zejména při práci s mladšími žáky s handicapem.

Děti a žáci s tělesným postižením mohou využívat a hrát si s celou škálou hraček a didaktických pomůcek, jež jsou pro zdravé děti. Vždy má být zachována radost ze hry a učení, bez nucení a upozorňování na léčebný smysl hry. Hračka může pomoci při pohybu z místa na místo (např. houpací kůň na kolečkách) nebo při rehabilitaci oslabených svalových partií či snížené pohyblivosti kloubů (pro výcvik ruky se doporučují kostky, dřevěný vlak, plyšová zvířátka, zvukové figurky, skládací pyramidy, ale i panenky). Velký význam má hračka, případně pomůcka po amputaci při navykání na protézu a při ovládnutí nového umělého údu.

Výroba vlastní pomůcky

Nápady a náměty pro výrobu pomůcek lze získat z různých katalogů, časopisů a knih. Není účelem popsat všechny pomůcky, popř. hračky vlastní výroby pro žáky s TP. Cílem je popsat a přiblížit asistentům pedagoga (popř. i pedagogům) možnosti vytváření pomůcek a předvést ukázky pomůcek vlastní výroby pro žáky s TP. Pomůcky vlastní výroby rozšiřujeme podle individuálních potřeb žáků s TP, na základě okamžitého nápadu, podle materiálu, který máme k dispozici, a zkušeností dalších pracovníků (např. logoped apod.).

Pomůcky vlastní výroby dělíme:

1. Pomůcky pro stimulaci grafomotoriky
2. Pomůcky pro stimulaci jemné motoriky
3. Pomůcky pro výuku (přehledy učiva)
4. Pomůcky pro uložení výukových materiálů (knížky, sešity, pracovní listy a sešity)
5. Ostatní pomůcky

Níže uvádíme ukázky pomůcek vlastních a postup jejich zhotovení.

1. Pomůcky pro stimulaci grafomotoriky

K výrobě pomůcek pro stimulaci grafomotoriky využíváme běžně dostupných materiálů, např. papír, lepidlo, provázky, obrázky atd.

Postup výroby:

Lepidlem (Herkules, klovatina) potřeeme tvar daného grafomotorického cviku pro vybarvování. Na lepidlo položíme např. provázek, špejle. Necháme zaschnout do příštího dne. Lze využít i modelínu nebo barvu na sklo. *Viz Příloha č. 6: Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 1 – Ohraničení.*

Cílem je, aby žák s TP daný grafomotorický cvik nacvičil, aby si ho osvojil a zvládl ho. Nejosvědčenějším prostředkem je tzv. ohraničení. Ohraničení při grafomotorické činnosti přesně vymezuje žákovi s TP daný prostor, linii, usnadňuje orientaci v rádcích a prostoru, zabraňuje přetahování.

Ukázka činnosti asistenta pedagoga při práci s žákem s tělesným postižením s využitím pomůcky vlastní výroby

Cíl: *Nakreslí postavu – hlava, tělo, ruce, nohy.*

Příprava:

- kreslicí kartony různých barev, vlnkovaný papír, nůžky, lepidlo, kreslicí karton A2, vlna,
- pastelko-vodovko-voskovky.

Instrukce:

Ve čtvrtém bodě metodického postupu pomůžeme žákovi s TP s kresbou částí postavy, které se mu nedaří, jen z psychologického hlediska. V ostatních činnostech žákovi s TP příliš nedopomáháme, protože zanechávají nejlepší stopu pro zachycení všech detailů postavy žákem s TP.

Metodický postup:

1. Motivujeme žáka s TP povídáním o cirkusu, klaunovi, s obrázky.
2. Na kreslicí kartony různých barev, vlnkovaný papír nakreslíme hlavu, tělo, ruce, nohy klauna a vystříhneme. Necháme žáka s TP v sedu v lavici jen s občasnou dopomocí složit tělo klauna. Poté jednotlivé části postavy správně složeného klauna nalepíme na bílý kreslicí karton formátu A2. Vytvořili jsme si tak vzor postavy pro vlastní kresbu klauna, viz Příloha č. 6: *Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 2 – Vyrobený klaun z papíru – předloha pro následnou kresbu postavy*. Žák mu může dát jméno, klaunovi pak můžeme dotvořit vlasy z vlny, klobouček s kytičkou, boty z papíru.
3. Necháme žáka v sedu v lavici klauna překreslit, jako kreslicí náčiní použijeme pastelko-vodovko-voskovky, viz Příloha č. 6: *Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 3 – Práce žáka – kresba postavy – šaška pastelko-vodovko-voskovkami*. Kresbu společně rozebíráme, necháváme žáka s TP vždy ukázat ruce na klaunovi z papíru, ruce na jeho kresbě... Po společném rozboru vyhodnotíme, co se žákovi s TP při kresbě daří, co mu činí obtíže.
4. Navrhujeme mu, že společně nakreslíme klaunovi kamaráda, pomáháme žákovi v částech těla, které se mu nedaří tak dobře nakreslit, aby získal jistotu.
5. Přečteme žákovi s TP jakýkoliv příběh o klaunovi, aby si odpočinul. Poté ho necháme už samostatně nakreslit ještě jednoho klauna podle vlastní představy. Tzv. volná kresba na základě motivace příběhem.
6. Společně s žákem zhodnotíme a porovnáme všechny tři kresby postavy klauna.

2. Pomůcky pro stimulaci jemné motoriky

Textilní sluníčko

Postup výroby:

Vystříhneme základní tvar sluníčka ze žluté a modré látky a po obvodě sešijeme z rubové strany. Necháme otvor o velikosti asi dvou prstů na obrácení sluníčka na lícovou stranu a pro naplnění vatelínem (nebo vatou). Vystříhneme oči, nos a pusu a vše přišijeme na středovou část sluníčka. Vrchní stranu pusy necháme nezašitou, aby sloužila jako kapsa. Poté přišijeme různobarevné knoflíky na špičky prstů (s tím mohou pomoci i šikovné děti). Z barevných bavlnek nebo z vlny uháčkujeme krátké řetízky (barvy řetízků musí korespondovat s barvami knoflíků), které přišijeme na stranu, kde má slunce obličej, a vytvoříme barevný kruh. U každého prstku by měla být tři poutka, z nichž nejméně jedno musí mít stejnou barvu jako knoflík na prstku.

Z veselého sluníčka se v okamžiku stane kytička, když žák s TP připne všechny knoflíčky umístěné na prstcích. Cílem je zapnout knoflík do poutka stejné barvy, čímž si žák s TP cvičí jemnou motoriku, rozlišuje barvy a může je také pojmenovat. Pusa sluníčka slouží i jako kapsička pro případnou odměnu. Viz Příloha č. 6: *Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 4 – Textilní sluníčko*.

Sluníčko z papírové lepenky

Pro obměnu dané pomůcky lze vyrobit sluníčko, popř. kytku pro stimulaci jemné motoriky a nácvik manipulace s kolíčky na prádlo a úchopu (ukazovák a palec).

Postup výroby:

Řezacím nožem si vyřízneme z papírové lepenky kruh. Nůžkami si vystříhneme z látky totožný kruh. Lepidlem látku na lepenkový kruh přilepíme, popř. šicím strojem přišijeme látku k lepenkovému papíru. Viz Příloha č. 6: Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 5 – Sluníčko z papírové lepenky.

Cílem je připevnit kolíčky jako paprsky na sluníčko nebo připevnit kolíčky jako okvětní lístky na kytičku. Je možné využívat různě barevných kolíčků na prádlo nebo klasické dřevěné kolíčky. Žák s TP si procvičuje manipulaci s kolíčky, učí se dávkovanou silou kolíček otvírat.

Šnek s protlačovací dráhou

Postup výroby:

Tvar šneka si načrtne na papír formátu A3, tento tvar poslouží jako šablona. Pomocí šablony z látky nůžkami vystříhneme šneka. Pomocí šicího stroje, popř. ručním šitím utvoříme cestu – dráhu pro protlačování drobných předmětů. Barvu cesty – dráhy volíme výraznou tak, aby žákovi s TP poskytovala zrakovou kontrolu pro danou činnost. Dráhou žák s TP protlačuje drobné předměty, např. kamínek, korálek, kaštan, klíček, žvýkačku, bonbón, aj. Pro podklad pomůcky nůžkami vystříhneme tvar šneka z papírové lepenky. Na tvrdý podklad pomocí šicího stroje přišijeme tvar šneka z látky. Viz Příloha č. 6: Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 6 – Šnek s protlačovací dráhou.

Cílem je stimulovat jemnou motoriku u žáka s TP, vizuomotoriku, koordinaci pohybů, vůli, zrakové, hmatové vnímání. Při tomto cvičení jemné motoriky je nutné zapojovat pokud možno obě ruce, prsty musí pracovat citlivě a na konci čeká žáka s TP překvapení, když zjistí, co bylo v ulité šneka schováno.

3. Pomůcky pro výuku (přehledy učiva)

Pomůcky pro výuku učiva usnadňují žákovi s TP vlastní výuku, orientaci v dané látce, podporují samostatnost žáka s TP při dané práci. Jedná se zejména o tzv. přehledy učiva. Asistent pedagoga žákovi přehled učiva vyrábí pomocí PC, kdy daný přehled učiva je možné zalaminovat do fólie, čímž se pomůcka stává trvalou. Asistent pedagoga může využít přehledy učiva zakoupené, kdy pomocí zvýrazňovačů či jiných psacích pomůcek zvýrazní stěžejní informace. Viz Příloha č. 6: Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 7 – Ukázky přehledů učiva.

Níže uvádíme příklad z praxe – využití přehledu učiva při práci na PC.

Ukázka činnosti asistenta pedagoga při práci s žákem s tělesným postižením s využitím pomůcky vlastní výroby

Cíl: Ovládá základy práce s internetem.

Příprava:

- počítač s kompletním vybavením,
- pomůcka – vytvořené schéma pro vyhledávání na internetu,
- samolepka s obrázkem.

Instrukce:

Tento cíl je možné nacvičovat, když už má žák s TP určité zkušenosti s prací na počítači.

Jednotlivé kroky provádíme u počítače s dodržováním zásad správného sezení, míru dopomoci snižujeme podle pokroků žáka s TP.

Metodický postup:

1. Žáka s TP motivujeme spuštěním oblíbené písničky např. z www.youtube.cz či vyhledáním obrázku oblíbené hračky, zvířátka či pohádkové postavičky na internetové adrese www.google.cz – obrázky.
2. K vyhledávání na internetu vede cesta složená z posloupných kroků, ale nedoporučujeme je dělit. Proto žákovi s TP vytvoříme obrázkový postup na principu procesuálního schématu, tzv. přehled učiva, viz Příloha č. 6: *Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 8 – Přehled učiva pro vyhledávání na internetu*. Budeme vždy celý postup procházet od začátku až do konce a neustále se k němu vracet s různou mírou dopomoci.
3. Prvním krokem v procesuálním schématu bude zvětšená ikona nabídky Start, na kterou žák s TP musí kliknout.
4. Další ikonou vyjadřující následující krok v schématu bude ikona internetu. Vedením ruky žáka s TP posouváme myši v nabídce Start. Necháme žáka s TP ukázat ikonu v nabídce Start prstem na obrazovce. Poté s dopomocí žákovi s TP najedeme myši na ikonu internet. Zdůrazňujeme, že ikona internetu musí být ohraničena modrým obdélníčkem, teprve potom na ni můžeme kliknout.
5. Stručně vysvětlíme žákovi, co je internet a že jsme již na internetu. Dalším obrázkem ve schématu bude rámeček s napsaným slovem – Vyhledávač. Ale jelikož internet obsahuje spoustu informací, obrázků a písniček, musíme do tohoto rámečku – vyhledávače (ukazujeme žákovi s TP na obrazovce) – napsat, co hledáme. Nápis slova máme předem připraven na počítači tiskacím písmem a žák ho s naší občasnou dopomocí opisuje. Poté opět následuje kliknutí myši.
6. Aby se rozběhlo vyhledávání, musíme zmáčknout klávesu Enter. Ukážeme si ji se žákem s TP na klávesnici, je to další krok ve schématu, nalepíme na ni žákovi s TP pro lepší orientaci samolepku s obrázkem.
7. Vysvětlujeme žákovi s TP, že k našemu slovu je tolik odkazů, teď si jen (třeba podle obrázku) musíme vybrat, nastavit na něj kurzor myši a kliknout, viz Příloha č. 6: *Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 9 – Žák s TP klikající myši na jeden z internetových odkazů*.
8. Další nadstavbovou fází je naučit žáka klikat na šipku v levém rohu pro návrat zpět k ostatním odkazům a klikat na křížek v pravém rohu pro ukončení Internetu. Nejprve to provádíme my, a až po zautomatizování předešlých kroků žák s TP činnost provádí sám.
9. Samostatné vyhledávání a práce s internetem je dlouhodobější proces, proto hodnotíme pozitivně vyhledání na internetu pomocí schématu – přehledu učiva či s naší občasnou dopomocí.

Ukázka činnosti asistenta pedagoga při práci s žákem s tělesným postižením (případně kombinovaným postižením) s využitím pomůcky vlastní výroby

Cíl: *Umí psát na PC, pracovat s klávesnicí.*

Příprava:

- zvukové hračky,
- stará klávesnice,
- Abeceda Mosaic (stavebnice) – skládání z písmen,
- speciální klávesnice, barevné samolepky, fix, pomůcka – barevná řada,
- sada písmen, pomůcka na principu globálního čtení.

Instrukce:

Naším cílem je, aby žák s TP byl schopen napsat na počítači své jméno, pro celkový rozvoj bude úspěchem i pokud bude schopen opsat své jméno či jiná slova.

Metodický postup:

1. Žáka s TP motivujeme hrou se zvukovými hračkami, kde nacvičujeme samotné mačkání tlačítek jako při psaní na klávesnici.
2. Před žáka s TP ve stabilizované poloze na koberci připravíme starou klávesnici. Necháme s ní žáka s TP libovolně manipulovat, jen dbáme na to, aby byla položena na zemi. Činnost je pro žáka s TP přirozeně zajímavá. Můžeme mu zadávat známá písmena stále dokola. Pokud nezná písmena, mačkáme písmena jeho jména a vedeme ho, aby zkoušel mačkat stejnou klávesu jako my.
3. Připravíme si stavebnici Abeceda Mosaic či jakoukoliv jinou stavebnici, mozaiku určenou pro skládání písmen. S vedením ruky žáka s TP v kleku či sedu skládáme z písmen jeho jméno. Později ho necháme s menší dopomocí hledat písmena z jeho jména podle předlohy. Tato pomůcka obsahuje písmena na „plástech“, která skládáme do podložky, tím celkově rozvíjíme i jemnou motoriku.
4. Žák s TP zaujme správnou polohu u počítače, má před sebou speciální klávesnici se zvětšenými klávesami, která je přímo určena pro žáky s motorickými potížemi. S vedením ruky žáka s TP najedeme kurzorem na začátek stránky v programu Microsoft Word, společně klikneme myši. Zvětšíme přiměřeně velikost písma a necháme žáka s TP nejprve nahodile mačkat klávesu s písmeny a seznamovat se s klávesnicí.
5. Označíme klávesy s písmeny žákova jména samolepkami jedné barvy a popíšeme čísla v pořadí písmen ve jméně. Pokud žák s TP neovládá číselnou řadu do čísla v počtu písmen ze jména, vyrobíme mu pomůcku z řady barev. Tak např. jméno Petr – písmeno P označíme na klávesnici žlutě, E – zeleně, T – červeně, R – modře. Poté ukazujeme na barevné spektrum – na žlutou, žák s TP zmačkne písmeno P... Viz Příloha č. 6: Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 10 – Ukázka barevné řady a stejně barevně označené klávesnice samolepkami, určujícími pořadí písmen v žákově jméně.
6. Žák s TP správně sedí u počítače, ukazujeme mu v pořadí jednotlivá písmena jeho jména ze sady písmen a on se je snaží s naší dopomocí vyhledávat a mačkat na klávesnici počítače.
7. Na kreslicí karton A4 nalepíme žákovu fotku, pod ni nápis – jeho jméno napsané na počítači velkými tiskacími písmeny. Vytvoříme tak pro žáka s TP pomůcku na principu globálního čtení, viz Příloha č. 6: Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 11 – Žák s TP píše na počítači své jméno podle vyrobené předlohy.
8. Pro psaní na klávesnici by měl žák s TP později ovládat klávesu Backspace – pro vymazání při zmačknutí špatného písmena. A klávesu – mezerník – pro oddělování slov. Na klávesu Backspace nalepíme obrázek koše = spoj – vyhodí špatné písmenko. Na okraje klávesy mezerník nalepíme stejné samolepky, např. oblíbeného zvířátka = spoj – žák s TP se trefuje do mezery mezi obrázky.
9. Necháme žáka s TP samostatně napsat jeho jméno, podle výsledků zvolíme další postup.

4. Pomůcky pro uložení výukových materiálů (knížky, sešity, pracovní listy a sešity)

Samostatnost žáka s TP při výuce ovlivňuje do jisté míry samotné uložení výukových materiálů a úprava pracovního místa. Pedagog, asistent pedagoga pro uložení výukových materiálů využívá dostupných materiálů a pomůcek např. papírové boxy, plastové boxy, šanony či pořadače. Lze je dle barev a názorného označení využít pro jednotlivé vyučovací předměty. Např. obálku s klipem formátu A4 asistent pedagoga žákovi s TP označí lihovým fixem nebo papírovým štítkem s názvem vyučovacího předmětu. Takto značené úložné pomůcky umožní žákovi s TP přípravu pomůcek na danou vyučovací hodinu, samostatnost, orientaci v aktovce apod. Viz Příloha č. 6: Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 12 – Pomůcky pro uložení výukových materiálů.

Úprava pracovního místa by měla vyhovovat individuálním potřebám žáka s TP. Správně upravené pracovní místo ovlivňuje samotný výkon žáka s TP při výuce. Pedagog, asistent pedagoga k úpravě pracovního místa využívá např. barevných lepicích pásek, které přesně vymezí žákovi s TP prostor pro pomůcky pro výuku, prostor pro pracovní místo žáka s TP apod. Viz Příloha č. 6: Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 13 – Úprava pracovního místa pro žáka s TP.

5. Ostatní pomůcky

Do kategorie ostatní pomůcky řadíme takové pomůcky, které lze využít v různých vyučovacích předmětech. Tyto pomůcky rozvíjejí více dovedností najednou, např. jemnou motoriku a početní dovednosti, zrakové vnímání apod.

K výrobě ostatních pomůcek nejčastěji používáme laminovací přístroj pro trvalost dané pomůcky, látky, koberce, různé přírodniny, suchý lepicí zip apod.

Deska

Postup výroby:

Z tvrdého papírového kartonu vyřízneme řezacím nožem čtverec o rozměrech 50 × 50 cm. Ze zbytku koberce vyřízneme totožný čtverec o výše uvedených rozměrech. Na papírovou desku nanese lepidlo Herkules a přiložíme na něj koberec. Necháme do druhého dne se zatížením zaschnout. Takto vyrobenou desku lze využít víceúčelově v různých vyučovacích předmětech.

Připravíme si různé pomůcky, které zalaminujeme a na spodní stranu přilepíme lepicí suchý zip s hrubým povrchem. Hrubý povrch suchého zipu umožní přichycení drobných pomůcek na koberec. Např. vystříháme si různě barevné geometrické tvary, zalaminujeme je, přilepíme na spodní část hrubý povrch suchého lepicího zipu a poté je přiděláme na desku kobercem. Díky hrubému suchému lepicímu zipu budou drobné předměty skvěle držet. *Viz Příloha č. 6 – Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 14 – Deska.*

Cílem je procvičení jemné motoriky, úchopu, koordinace pohybů, orientace na ploše, víceúčelové plnění úkolů, práce dle pokynů apod. Tato pomůcka je pro žáky s TP netradiční a zajímavá, lze ji využívat i pro hru v oddychových chvílích, při opakování učiva apod.

Drobné pomůcky opatřené suchým lepicím zipem lze využívat všestranně, ne jen na koberci, ale i v různých pracovních sešitech, které si vyrobíme. *Viz Příloha č. 6: Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 15 – Pracovní sešit s číslicemi se suchým zipem.*

Ukázka činnosti asistenta pedagoga při práci s žákem s tělesným postižením s využitím pomůcky vlastní výroby

Cíl: *Obtahuje nebo napíše počáteční slabiku jednoduchých slov.*

Příprava:

Pomůcky dle pedagogem vybraných činností z návrhu činností v metodickém postupu.

Instrukce:

Ať už používáme jakoukoliv techniku pro psaní jednotlivých písmen ve slabice, vždy táhneme, kreslíme, vyrábíme tvar písmene ve směru tahu psaní písmene.

Metodický postup:

1. Jako motivaci použijeme pantomimu, kdy žák s TP předvádí či hádá jednoduchá slova začínající na danou slabiku.
2. Návrh činnosti pro hru se slabikou rozvíjející jemnou motoriku:
 - Vyšlapujeme písmeno ve větší velikosti do sněhu, hlíny, písku na pískovišti dolními končetinami.
 - Slabiku žákovi s TP předepíšeme na kreslicí karton formátu A3 na šířku, necháme žáka s TP tvar písmen obsažených ve slabice skládat z těstovin nebo luštěnin.
 - Tvar písmen ze slabiky můžeme skládat z kostek či z nejrůznějších stavebnic.
 - Danou slabiku vyrábíme z drátků. U některých písmen, která slabika obsahuje, budeme drátky navazovat, např. u písmene E, ale v pořadí fázi psaní písmene.

- Slabiku skládáme společně s žákem např. z víček od pet lahví podle předlohy – na kartičce napsané slabice.
 - Vybranou slabiku společně s žákem s TP vyhledáváme a podtrháváme či kroužkujeme v textu v novinách či dětských časopisech. Tím si ověříme, zda žák s TP již slabiku tvarově odlišuje od ostatních.
3. Návrh činností pro vlastní nácvik psaní slabiky:
- Pedagog či asistent pedagoga vytvoří chomáček z krajky či látky s výrazným vzorem a stáhne gumíčkou. Na kreslicí karton formátu A3 předepíše procvičovanou slabiku a s vedením ruky žáka „vytupává“ chomáčkem krajky či látky tvar písmen ve slabice ve směru psaní. Látku společně namáčí do temperové či vodové barvy, vznikne vzorovaná slabika.
 - Společně s žákem s TP píšeme prstem na skleněnou desku potřenou štětcem vodovou či temperovou barvou danou slabiku.
 - Necháme žáka s TP voskovým pastelem různých barev zabarvit bílý kreslicí karton formátu A3, poté potřeme celý kreslicí karton štětcem černou tuší a dáme zaschnout. Po zaschnutí společně se žákem s TP vyrýváme rydly různě široké stopy procvičovanou slabiku.
 - Pedagog či asistent pedagoga vyřeže jednotlivé slabiky do dektúry a se stále se zmenšující dopomocí nechá žáka s TP obtahovat výřez slabiky trojhranným fixem, pastelkou, tužkou, později i vhodným perem, viz Příloha č. 6: *Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 16 – Vzor – do dektúry vyřezané slabiky s ukázkou vhodných pomůcek pro psaní.*
 - Pedagog či asistent pedagoga žákovi s TP vyrobí s procvičovanými slabikami pracovní list. Žák s TP opisuje nebo dopisuje slabiku mezi obrázky. Pedagog či asistent pedagoga sem může v první fázi slabiku dopsat a žák s TP nejprve slabiku jen obtahuje, později nechá okénka prázdná a žák s TP vhodným psacím náčiním slabiky k obrázkům dopisuje, viz Příloha č. 6: *Fotodokumentace – Ukázka pomůcek vlastní výroby, foto č. 17 – Vzor pracovního listu s obrázky pro obtahování či dopisování slabik.*
4. Zhodnotíme správné tahy a chyby u daných písmen ve slabice, pochválíme za velkou snahu.

Použitá a doporučená literatura

- MIŠUROVÁ, V., FIŠER, J. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- PEAKEOVÁ, P., WELLINGS, D., COLLINS, P. *Jak udělat hračku*. Knižní klub, 1993. ISBN 80-85634-19-8.
- JELÍNKOVÁ, M., NETUŠIL, R. *Autismus V., Hra a hračka v životě dítěte s autismem*. Praha: IPP, 2001.
- ŠČERBANOVSKÝ, J. *Výroba textilních hraček pro 2. a 3. ročník SOU, učební obor švadlena se zaměřením na textilní hračky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

Mgr. Eva Čadová
a kolektiv

Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením

Určeno pro pedagogické pracovníky mateřských a základních škol

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.upol.cz/vup
e-mail: vup@upol.cz

Součástí publikace je příloha na CD

Olomouc 2012
1. vydání

čz 2012/711

ISBN 978-80-244-3378-3

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 433783