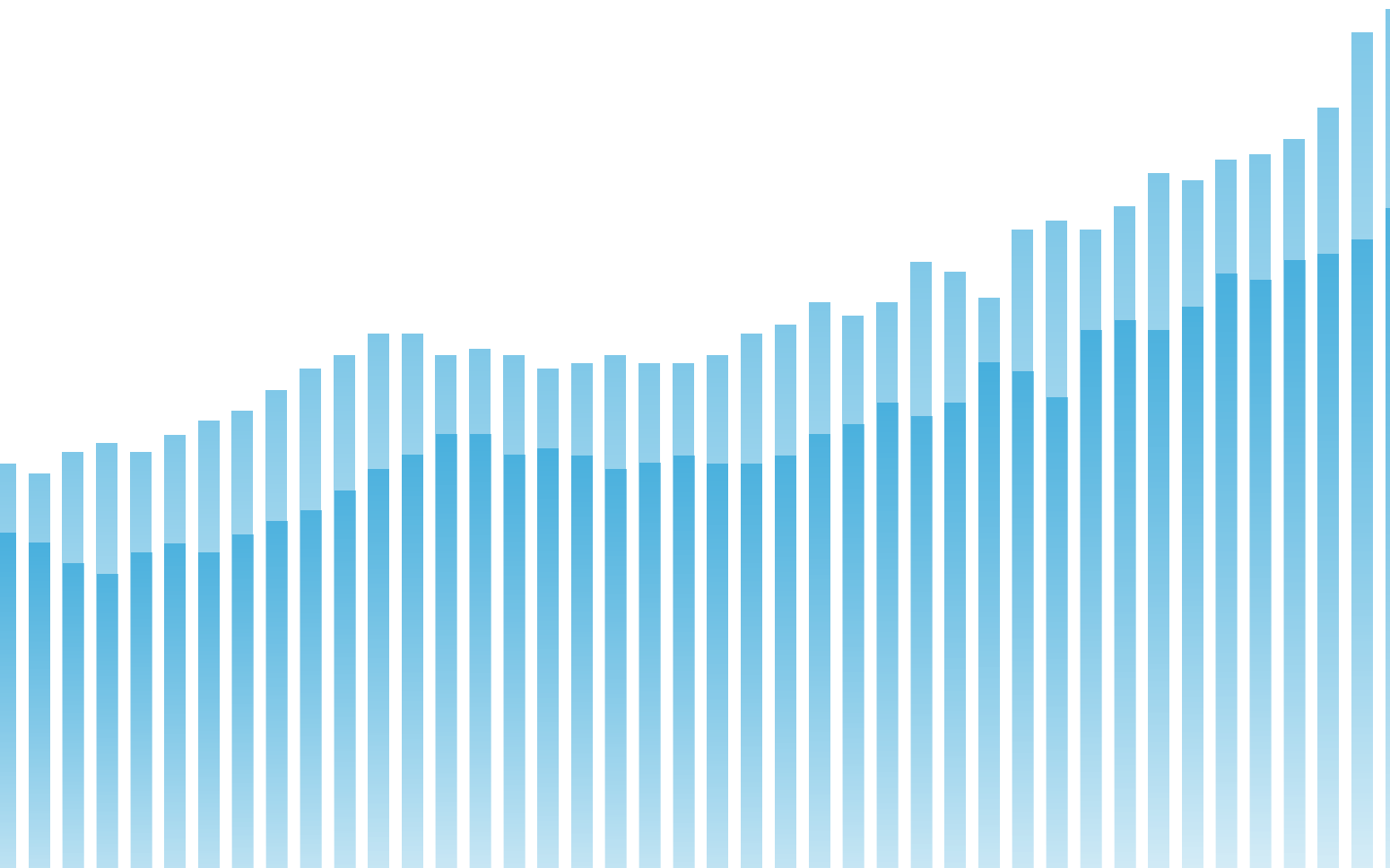


# Metodika práce se žákem s mentálním postižením

Milan Valenta, Petr Petráš a kolektiv





Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta

# **Metodika práce se žákem s mentálním postižením**

**Milan Valenta, Petr Petráš a kolektiv**

Olomouc 2012

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

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



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

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

1. vydání

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

ISBN 978-80-244-3311-0

---

# Obsah

Úvod.....	7
1 Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením .....	10
1.1 Obecné povinnosti školy a pedagogů při integraci.....	10
1.2 Žák se zdravotním postižením .....	11
1.3 Rodina a rodiče.....	11
1.4 Škola přijímající dítě s postižením .....	13
1.5 Učitel a jeho role ve školské integraci .....	14
1.6 Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci .....	14
1.7 Prostředky speciálněpedagogické podpory .....	15
2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	19
2.1 Komplexní péče o dítě s postižením .....	19
2.2 Stručná charakteristika poradenských zařízení.....	20
2.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny a školní poradenství (školní psychologové) .....	20
2.2.2 Speciálněpedagogická centra (SPC) .....	21
2.2.3 Střediska výchovné péče pro děti a mládež (SVP) .....	21
2.3 Speciální vzdělávací potřeby .....	22
2.4 Individuální vzdělávací plán (IVP) .....	23
2.5 Posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb u žáků s mentálním postižením.....	26
3 Koncept mentálního postižení, odborná terminologie .....	27
3.1 Mentální postižení.....	28
3.2 Mentální retardace .....	29
3.3 Diagnostika mentální retardace .....	31
3.3.1 Některá specifika a problematické okruhy diagnostikování Romů.....	31
3.4 Marginálie k pojmům relevantním mentálnímu postižení.....	32
3.5 Etiologie mentální retardace .....	33
3.6 Specifika osobnosti mentálně postiženého dítěte .....	37
4 Podmínky inkluzivního vzdělávání .....	42
4.1 Integrace, inkluze .....	42
4.2 Stručná geneze integrace, inkluze .....	43
4.3 Podmínky (předpoklady) k zabezpečení inkluzivního vzdělávání na úrovni základní školy.....	44
4.3.1 Organizační podmínky .....	44
4.3.2 Prostorové změny.....	45
4.3.3 Materiální podmínky .....	46
4.3.4 Personální podmínky .....	46
4.3.5 Sociální podmínky .....	48
4.4 Předpoklad dalšího vývoje našeho školství směrem k inkluzi .....	49
4.4.1 Integrace žáků s mentálním postižením .....	49
4.4.2 Prognóza dalšího vývoje .....	51

---

5	Specifika práce se žákem s mentálním postižením.....	53
5.1	Smyslová výchova.....	53
5.2	Didaktika trivia.....	58
5.2.1	Počáteční čtení .....	58
5.2.2	Počáteční psaní .....	61
5.2.3	Matematické dovednosti – počáteční počty.....	63
5.3	Metodika speciální výtvarné výchovy .....	67
5.3.1	Tvořivé pojetí výtvarné výchovy žáků s mentálním postižením .....	68
5.4	Pracovní vyučování (technická výchova).....	77
5.4.1	Reflexe osobnostně-strukturálních specifík žáků v edukaci oboru Člověk a svět práce .....	78
5.4.2	Didaktické prostředky oboru .....	80
5.5	Metodika reedukace deficitních funkcí u žáků s mentálním postižením.....	83
6	Práce s intaktními žáky.....	91
6.1	Příprava třídy (k přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, úprava třídy) .....	91
6.2	Komunikace .....	95
6.3	Metody, které posilují spolupráci mezi žáky.....	96
7	Pomůcky využitelné v edukaci žáků s mentálním postižením .....	99
7.1	Didaktické pomůcky.....	99
7.2	Klasifikace didaktických pomůcek.....	99
7.2.1	Učební pomůcky .....	100
7.2.2	Technické a výukové prostředky.....	101
7.2.3	Organizační a reprografická technika .....	102
7.2.4	Výukové prostory a jejich vybavení.....	102
7.2.5	Vybavení učitele a žáka .....	103
7.3	Aplikace pomůcek.....	103
7.4	Příklady z praxe .....	104
8	Hodnocení žáků.....	107
8.1	Specifika hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením integrovaných na běžné základní škole .....	107
8.2	Pravidla pro hodnocení žáků.....	108
8.2.1	Základní pravidla pro použití klasifikace u žáků s lehkým mentálním postižením.....	110
8.2.2	Základní pravidla pro použití slovního hodnocení.....	112
8.2.3	Sebehodnocení .....	113
8.2.4	Hodnocení pomocí portfolia.....	113
8.2.5	Celkové hodnocení .....	114
8.2.6	Hodnocení práce v zájmových útvarech.....	114
8.3	Výchovná opatření .....	115
8.4	Komisionální přezkoušení, opravné zkoušky, postup do vyššího ročníku, individuální vzdělávací plán .....	115
8.5	Vysvědčení.....	116
9	Slovníček odborných pojmů .....	117
9.1	Slovníček nejčastěji používaných odborných výrazů .....	117

10	Užitečné kontakty.....	125
10.1	Přehled možností studia speciální pedagogiky se zaměřením na psychopedii na vysokých školách v České republice.....	125
10.1.1	Adresář příslušných fakult.....	128
10.2	Organizace – speciálněpedagogická centra (SPC) – poskytující pomoc osobám s mentálním a kombinovaným postižením a s poruchou autistického spektra .....	129
10.2.1	Kombinované vady .....	129
10.2.2	Osoby s poruchou autistického spektra.....	136
10.2.3	Organizace rodičů a přátel osob s mentálním postižením či s autismem .....	136
11	Citovaná a problematice relevantní literatura .....	138
12	Přílohy.....	139





---

# Úvod

JAN MICHALÍK, PETR HANÁK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, předkládáme vám několik informací, zkušeností a doporučení a věříme, že vám informace v této metodice pomohou lépe naplnit vzdělávací potřeby vašich žáků s mentálním postižením.

Společné vzdělávání žáků se zdravotním postižením se žáky bez postižení, ať se již nazývalo integrací či nabylo charakter vzdělávání skutečně inkluzivního, představovalo a stále představuje složitý pedagogický a speciálněpedagogický problém. Jeho řešení dennodenně podstupují tisíce pedagogů na více než tisícovce mateřských, základních a středních škol České republiky. Jen malá část z nich má přitom pro tuto činnost speciální (specializované) vzdělání v podobě vysokoškolského studia speciální pedagogiky. Jejich „integrační výkon“ v uplynulých deseti letech tak byl důsledkem jejich pracovitosti, umění, ale často také touhy a ochoty pomáhat...

Právě v posledních letech se také značně zvyšuje počet dětí, žáků a studentů s různými druhy a stupni zdravotního postižení, kteří jsou vzděláváni, a to z řady důvodů, v prostředí tzv. běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Jestliže jsme výše hovořili o složitém problému, nemáme na mysli primárně problémy vyplývající z existence samotného zdravotního postižení. To je reálným faktem, s nímž umí žít dítě, a dokážou to i lidé v jeho okolí. Problémy zpravidla spočívají v nedostatečném či nevhodném přízpůsobení vzdělávacích podmínek ve škole a třídě. Za ně je učitel odpovědný jen zčásti, v řadě případů vůbec. Systémová podpora vzdělávání žáků s postižením v přirozeném prostředí tzv. běžné školy u nás stále není dostatečná.

Předložený text se zaměřuje na jednu z dílčích částí mozaiky speciálněpedagogických prostředků podpory. Přináší informace využitelné učitelkou či učitelem dítěte, žáka či studenta se zdravotním postižením, ale jistě i informace využitelné pro rodiče těchto žáků.

Jedná se o jeden z dílčích výstupů projektu u „Inovace činností speciálněpedagogických center při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ realizovaného v rámci operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost v letech 2010–2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem předloženého textu je přinést „kuchařku“ pro práci učitelky či učitele především se žáky integrovanými ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Práce se žákem se zdravotním postižením je někdy těžší, někdy radostná, někdy jiná a hodně často stejná jako s ostatními žáky. Aby taková být mohla, vyžaduje však od učitelky či učitele přece jen vyšší přípravu. Do ní řadíme nejen seznámení se s příčinami, projevy a zejména důsledky příslušného druhu zdravotního postižení, ale také s možnostmi (zákonitostmi, zásadami či zkušenostmi), které je potřebné či přímo nutné ve třídě využít.

S naplněním těchto cílů přistupoval autorský tým této metodiky k jejímu zpracování. Celkem bylo vytvořeno šest metodik, pro každé z obvyklých druhů zdravotního postižení. Jedná se o metodiky práce:

- se žáky s mentálním postižením,
- se žáky s tělesným postižením,
- se žáky se zrakovým postižením,
- se žáky se sluchovým postižením,
- se žáky s narušeným komunikačním systémem,
- se žáky s poruchou autistického spektra.

V této metodice, věnované poznatkům, radám a doporučením pro vzdělávání dětí, žáků a studentů s mentálním postižením naleznete obdobný obsah jako v dalších uvedených.

## Počet žáků se zdravotním postižením vzdělávaných v běžných školách

Druh zdravotního postižení	Počet individuálně integrovaných žáků podle druhu zdravotního postižení (MŠ, ZŠ a SŠ)*																
	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Mentální postižení</b>	2377	1491	325	297	327	361	409	560	644	650	630	778	950	1099	1258	1356	1417
- z toho těžce postižení	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	55	42	61	60	41	x
- z toho středně těžce postižení	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	319	383
<b>Sluchové postižení</b>	667	571	484	523	600	654	696	700	711	721	778	765	731	750	771	794	800
- z toho neslyšící	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50	60	68	156	200
<b>Zrakové postižení</b>	1335	903	660	709	672	706	711	687	670	695	629	592	581	539	513	527	552
- z toho nevidomí	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	51	66	64	117	143
<b>S vadami řeči</b>	3419	2131	1745	2049	2313	2751	2335	2234	2139	2003	1636	1564	1179	1251	1349	1382	1522
- z toho těžce postižení	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	62	108	120
<b>Tělesné postižení</b>	2580	1922	1385	1472	1526	1602	1670	1748	1738	1771	1749	1712	1623	1570	1517	1510	1525
- z toho těžce postižení	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	267	323	414	447
<b>S kombinací postižení</b>	2438	1606	1606	1458	1480	1256	1409	1799	1709	1445	1500	1179	1105	935	933	1032	996
- z toho hluchoslepí	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	4	8
<b>Tělesné oslabení</b>	486	364	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Poruchy autistického spektra</b>	0	0	0	0	0	0	15	22	23	22	23	39	197	272	381	566	772
<b>Vývojové poruchy učení a chování</b>	22025	26921	27445	35473	38950	43788	48299	51388	53341	54702	52646	51434	45215	39694	35802	34061	35271

\* Zdroj: MICHALÍK, J., a kol.: *Přehled statistických údajů ukazujících vývoj jednotlivých institutů státní podpory zdravotně postižených a zdravotního postižení*. Olomouc: VCIZP, 2010. Zpracováno z podkladů Ústavu pro informace ve vzdělávání.

V úvodu metodik jsou definovány speciální vzdělávací potřeby (SpecVP) podle jednotlivých druhů zdravotního postižení. V další části jde o deskripci (popis) podmínek tzv. inkluzivního vzdělávání od nutnosti úpravy organizace vzdělávání přes prostorové a materiální předpoklady až po nezbytné personální a sociální podmínky. Je zde také akcentován prvek nutnosti komunikace a kooperace při vzdělávání těchto žáků v inkluzi.

Následuje přiblížení zásad (pravidel, metod a forem) komunikace se žákem s konkrétním druhem zdravotního postižením nebo, chcete-li, se SpecVP.

Stěžejní je v metodice oblast specifik práce při vzdělávání těchto žáků, a to s ohledem na hloubku zdravotního postižení a samozřejmě také na stupeň vzdělávání (MŠ, ZŠ a SŠ).

Metodika se věnuje také velmi důležitému úkolu při inkluzivním vzdělávání – práci s intaktní skupinou žáků, tedy se zdravými spolužáky (příprava spolužáků na příchod žáky se SpecVP, nezbytnost komunikace ve třídě, ujasnění si možných problémů a rizik, ale i doporučení pro úspěch v uvedených oblastech).

Velmi důležité je představení vhodných kompenzačních, rehabilitačních a edukačních pomůcek podle druhu zdravotního postižení žáka.

Pro dobrou motivaci žáků ke vzdělávání a také pro udržení zdravého klimatu třídy je nesmírně závažná otázka správného hodnocení výsledků práce žáků, nastavení optimálních pravidel a zásad.

V závěru každé metodiky je pro potřeby pedagogů důležitý slovníček odborných termínů z oblasti speciálněpedagogické diagnostiky a speciálněpedagogické praxe. Samozřejmostí je přehled potřebných kontaktů na speciálněpedagogická centra a na různé organizace pomáhající osobám se zdravotním postižením.

---

# 1 Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka studenta se zdravotním postižením

JAN MICHALÍK

Přijetí žáka se zdravotním postižením do běžné třídy mateřské, základní či střední školy je stále více přirozeným způsobem řešení jeho vzdělávacích potřeb. V této kapitole je proto podán stručný přehled faktorů, které v konečném důsledku rozhodují o úspěšnosti tohoto způsobu vzdělávání. Mohou sloužit pro inspiraci či jako připomenutí toho, co je dobré a potřebné vzít v úvahu, působíme-li ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.

Jak ukazuje tabulka v úvodu této publikace, méně obvyklé se stává běžným, či dokonce častým. Zejména u žáků s tělesným, zrakovým a řečovým postižením již počet těch, kteří navštěvují tzv. běžnou školu, převýšil počet dětí ve speciálních školách. U žáků se sluchovým postižením totéž platí u žáků s lehčími stupni postižení. Žáci s poruchou autistického spektra a žáci s mentálním postižením jsou nadále primárně vzděláváni ve školách speciálních, i když i zde se počet v běžných školách trvale zvyšuje.

## 1.1 Obecné povinnosti školy a pedagogů při integraci

Pedagogičtí pracovníci školy jsou povinni naplnit speciální vzdělávací potřeby integrovaných žáků nejen proto, že jim to ukládá jejich „pedagogická čest“, ale i vzhledem k platnému znění školského zákona. Ten v ust. § 16 stanoví následující práva žáků za jejich naplnění je škola odpovědná.

*(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.*

*(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.*

(Speciálními vzdělávacími potřebami se podrobněji zabývá kapitola 2.3 této metodiky.)

## 1.2 Žák se zdravotním postižením

Je samozřejmé, že žáka se zdravotním postižením nemůžeme označit za „faktor“ ovlivňující úspěšnost školské integrace. Není tomu tak proto, že by žák sám, jeho osobnost, charakter, vlastnosti, druh a stupeň postižení, nebyl pro úspěšnost integrace významný. Zkušený poradenský pracovník či pedagog potvrdí, že u každého dítěte a žáka je situace odlišná. Pokud je dítě starší, mělo by jeho zařazení do běžné (stejně jako speciální) školy předcházet vyjádření jeho názoru. Nejde jen o naplnění obvyklé rodičovské praxe, ale o naplnění základního práva dítěte, vyjádřeného v čl. 12 Úmluvy o právech dítěte. Jde o právo dítěte na vlastní názor s tím, že názoru dítěte bude dána váha odpovídající jeho věku a vyspělosti. O dítěti nemůžeme hovořit jako o „faktoru“ z toho důvodu, že ono samo je hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu, nikoliv jakýmsi „faktorem“.

Stejně jako u dítěte zdravého je vhodné, pokud je k návštěvě školy připravováno a motivováno. Vše bude zvýrazněno a ovlivněno druhem a stupněm postižení. Dítě by však nemělo být stresováno případnými obavami či nereálnými očekáváními rodičů a ostatních dospělých. Dítě by mělo být připraveno účastnit se běžného života školy, s úpravami danými jeho zdravotním postižením. Nelze tedy očekávat či nařizovat plnou účast na všech činnostech školy. Dítě není do školy přijímáno a smysl integrace nespočívá ve snaze dítě „znormalizovat“. Podstatou a základním předpokladem úspěšné integrace je naopak poskytnutí odpovídajících prostředků speciálněpedagogické podpory (viz dále). Složitou otázkou zůstává sociální status dítěte ve skupině vrstevníků. Jedním z důvodů odmítnutí integračních tendencí, zejména v počátcích 90. let, byly obavy z odmítnutí dítěte zdravými spolužáky. Často se však tyto zkušenosti vážou na drobné odlišnosti, jimiž se každé dítě vyznačuje (odstávající uši, barva vlasů, sociální status rodiny apod.). V případě skutečných zdravotních postižení děti zpravidla cítí závažnost celé situace. Zatím se většinou setkáváme se snahou pomoci, později pozorujeme jak zájem, tak i přirozenou „lhostejnost“. V některých školách však pozorujeme i tendence omezování účasti integrovaných dětí v mimoškolních aktivitách, což je nedobré pro budování vztahů v kolektivu dětí. U některých zdravotních postižení mohou hrát roli i problémy komunikace vázané na druh či stupeň postižení.

**Doporučení:** *Komunikace mezi žáky není „jednosměrná“, odpovědnost za vztahy tudíž nemají jen žáci bez postižení, ale i jejich spolužák s postižením. Pro obě skupiny (platí pro žáky vyšších tříd základní škol a případně školy střední) je možno využít vzdělávacího manuálu vypracovaného v rámci projektu ESF „Diverzita pro osoby se zdravotním postižením“. Je dostupný na adrese <http://www.diverzitaproozp.cz/produkty>. Mimo jiné v něm lze nalézt i zajímavé „desatera integrace naruby“, tedy doporučení pro žáky se zdravotním postižením.*

**Shrnutí:** Školy si nemohou své žáky vybírat (hovoříme o školách mateřských a základních). Děti de iure nechodí do základních škol dobrovolně. Stát nařídil jim i jejich rodičům, dokonce pod hrozbou trestněprávních sankcí, děti do školy posílat (s výjimkou tzv. domácího vzdělávání, které obecně nepovažujeme pro žáky s postižením za vhodné). Proto je povinností téhož státu (reprezentovaného školou jako institucí) vzdělávací potřeby dítěte naplnit.

## 1.3 Rodina a rodiče

Výsadní postavení rodičů a rodiny v péči o dítě není dáno jen přirozeným imperativem etickým, ale je kodifikováno i v ustanoveních mnoha norem základních lidských práv a svobod. Např. čl. 5 Úmluvy o právech dítěte zavazuje smluvní strany úmluvy „respektovat odpovědnost, práva a povinnosti rodičů nebo, v odpovídajících případech a v souladu s místním obyčejem, členů širší rodiny... nebo jiných osob právně odpovědných za dítě, které směřují k zabezpečení jeho orientace a usměrňování při výkonu práv podle úmluvy v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi“. Úmluva je součástí našeho právního řádu a má přednost před zákonem. Explicitně potvrzuje zodpovědnost rodičů za výchovu dítěte i zákon o rodině (č. 63/1964 Sb.) dle § 32: „rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče“. Konečně významné ustanovení stanoví prioritu integrovaného vzdělávání přináší Úmluva o právech osob se zdravotním postižením v čl. 17 takto: „...státy,

*kteřé jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí aby: a) osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání.“ Úmluva je na našem území platná a má rovněž přednost před zákonem.*

Pro pedagogické pracovníky má velký význam znalost (a interpretace) následujících poznatků, které v řadě případů v rodinách pečujících o dítě se zdravotním postižením pozorujeme (ale nejen v těchto rodinách).

▪ **Obavy o osud a zdraví dítěte vedoucí k větší opatrnosti.**

Mohou vést až k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech, nevytváření dostatečně podnětného prostředí pro jeho rozvoj. Možný je i opak uvedeného postoje, kdy je výchova dítěte, vzhledem k jeho postižení, náročná až perfekcionistická. Učitel by se však měl vyvarovat paušalizujících a generalizujících soudů, zvláště nezná-li rodinu dostatečně dlouho.

▪ **Nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům.**

Rodič dítěte s postižením, zejména závažnějším, je od útlého dětství nucen komunikovat s řadou institucí sociálního zabezpečení, obecního úřadu, zdravotních pojišťoven, které ne vždy splňují jeho představy o účinné a kvalitní pomoci. Tyto návyky a očekávání si rodič zpravidla přináší i do školského prostředí.

▪ **Výrazně pocitovaná ekonomická a sociální nejistota.**

Faktor zdravotního postižení dítěte vede zpravidla rodiny k uvažování o budoucnosti, jejich schopnosti zabezpečit péči o dítě. Zdravotní postižení dítěte s sebou zpravidla přináší zvýšené náklady, které tento pocit umocňují. Navíc velké množství rodin dětí s postižením je tzv. jednopříjmových, tzn. jeden z rodičů, nejčastěji matka, je s dítětem v domácnosti.

▪ **Větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících.**

Jestliže u dětí zdravých je návštěva poradenského pracoviště výjimečná, u dětí se zdravotním postižením je běžná. Dokonce častá. Rodič je obvykle veden k tomu, aby kontaktoval co největší množství odborníků (včetně lékařů, psychologů...), což ovšem vede k podání různých, často protichůdných informací.

▪ **Zvýšená psychická i fyzická unavitelnost.**

Zejména u dětí s těžším zdravotním postižením je nutno brát v úvahu enormní psychické a často i fyzické vypětí, kterému jsou rodiče a rodina vystaveni. Proto v některých etapách života může nabídka úlevné péče ve speciální instituci řešit aktuální situaci vyčerpání a únavy.

Zdůraznit je však třeba zásadní zkušenost platnou pro všechna tvrzení uváděná v této kapitole: každá zkušenost, navíc zobecněná, je jen orientačním vodítkem. Situace v každé rodině je odlišná a zejména proměnlivá v čase. Jedná se především o kombinaci těchto čtyř aspektů:

- druh a míra (hloubka) zdravotního postižení,
- doba péče o dítě s postižením,
- vztahové aspekty v rodině (včetně vnímání hodnoty vzdělání),
- socioekonomická úroveň rodiny.

S integrací dítěte s postižením do běžné školy bezprostředně souvisejí další aspekty. Je možno říci, že jejich pozitivní naplnění je předpokladem opravdu úspěšné školské integrace. Zároveň by bylo nesprávné domnívat se, že dále uvedené náležitosti jsou obligatorní povinností každé rodiny dítěte s postižením, které navštěvuje základní školu.

▪ **Domácí podpora vzdělávacího procesu** formou domácích úkolů, cvičení a nahrazování výpadků vzniklých nepřítomností dítěte, jeho pomalejším tempem ve výuce apod. Naše školství je obecně charakterizováno vysokou účastí rodičů na vzdělávání dětí. Zejména na prvním stupni základní školy se považuje za takřka samozřejmé, že se matka nebo otec dítěte s ním pravidelně do školy připravují a procvičují. Pokud jde o dítě s postižením, bývají tyto nároky ještě vyšší.

▪ **Zabezpečení obslužných činností a dopravy dítěte.** Naléhavým se ukazuje v případě těžších postižení tělesných, ale i smyslových či mentálních. Zejména v počátcích integrovaného vzdělávání se některé školy domnívaly, že matka (zpravidla se jednalo o ni) má plnit vůči dítěti roli osobního asistenta,

a podmiňovaly přijetí dítěte její přítomností „alespoň v rozsahu dvou hodin denně“. Toto je již minulostí. Dalším problémem je doprava dítěte. Pokud je dítě v ústavním zařízení nebo internátu, problém pro rodinu odpadá. V případě integrovaného vzdělávání je nutno každý den zabezpečit dvě cesty dítěte – do školy a zpět. Důvodem je absolutní neřešení této situace ze strany systému sociálního zabezpečení a školství. Ve vyspělých zemích nese náklady transportu dítěte zpravidla stát prostřednictvím systémů sociálního zabezpečení.

Situaci rodičů a rodiny dítěte se zdravotním postižením jsme věnovali pozornost zejména vzhledem k tomu, že u mnoha učitelů v tomto směru přetrvává jistá opatrnost, spojená s obavami z přílišného zasahování rodičů do vzdělávání dítěte. Obě kooperující strany neměly v minulosti možnost zvyknout si na vzájemnou spolupráci. Naproti tomu v posledních letech je možno např. na odborných seminářích a konferencích velmi často vidět učitelku dítěte s postižením v doprovodu matky dítěte. Ve vzájemné spolupráci hledají nejlepší varianty vzdělávání dítěte.

## 1.4 Škola přijímající dítě s postižením

V zásadě by měl být respektován princip návštěvy školy nejbližší místu bydliště žáka, avšak podřízen právu svobodné volby rodičů dítěte. V současnosti, ale i v budoucnu, s rozvojem prostředků speciálněpedagogické podpory, nebudou zřejmě úplně všechny školy připraveny na přijetí dítěte s každým druhem postižení.

Školský zákon však v tomto směru hovoří jednoznačně:

### **§ 36 Plnění povinnosti školní docházky**

(5) *Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.*

(7) *Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu..., a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.*

Škola, která přijímá dítě se zdravotním postižením, by měla splňovat určité minimální požadavky. Nejde jen o náležitosti správního řízení, architektonických bariér a možností poskytnutí speciálních pomůcek. Jde i o další aspekty, které ovlivní úspěšnost integrace dítěte s postižením.

Na prvním místě je nutno uvést celkovou atmosféru ve škole. Tu ovlivňují žáci i pedagogové. Pro pokud možno bezproblémový pobyt dítěte s postižením ve škole je rozhodující i stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání. Je skutečností, že tzv. poruchy chování dnes již představují větší problém než samotné zvládnutí příslušného zdravotního postižení (podrobněji v kapitole 6 této metodiky).

*Před několika lety jsme v jedné škole dojednávali přijetí dítěte se zrakovým postižením. Škola nám předala leták pro rodiče budoucích prvňáčků. Neuspořádaným písmem, resp. několika druhy písma textového editoru, strohým oznamovacím či rozkazovacím způsobem oznamovalo vedení školy, co všechno musí rodiče splnit do zahájení školní docházky. Zejména se pokyny týkaly nákupu pomůcek, ale i úpravy pracovního místa žáka atd. Celá forma i obsah sdělení byl natolik suchý, úřednický a odtazitý, že působil dojmem „nákupního lístku“.*

Dalším z aspektů je úroveň (odborná a lidská) členů pedagogického sboru. Integraci konkrétního dítěte ovlivní schopnost komunikace učitelského sboru jako celku. Je potřebné vést diskusi mezi jednotlivými učiteli. Vyměňovat si zkušenosti, příklady. Dvojnásob se to týká žáků na druhém stupni. Právě přechod na tuto vzdělávací úroveň bývá problematický – a vystavuje účet skutečné připravenosti školy plnit svůj vzdělávací úkol. Není na závadu, pokud členové sboru diskutují případnou i později reálnou přítomnost žáka s postižením ve škole i při existenci odlišných stanovisek na dílčí aspekty jeho vzdělávání. Nemělo by se však již dnes stávat, že někteří členové pedagogického sboru budou zastávat trvale výrazná protiintegroační stanoviska.

## 1.5 Učitel a jeho role ve školské integraci

Základním momentem majícím vliv na všechny další aspekty činnosti učitele integrovaného žáka s postižením je jeho motivace. Vzhledem k relativní ojedinělosti individuální integrace na školách ČR dosud převládají altruistické postoje pomoci a porozumění. Hned za nimi se setkáváme s profesionálním zájmem o zvládnání nové pedagogické situace. Pozorujeme však i situace, v nichž se staví učitel či učitelka k integrovanému žákovi či žákyni chladně a bez zájmu respektovat jeho speciální vzdělávací potřeby.

*Paní učitelka, na jižní Moravě, se rozhodovala o přijetí Lucky, šestileté dívky, shodou okolností také úplně nevidomé. Požádali ji o to rodiče dívky, kteří měli strach poslat ji v šesti letech na internát do B. Paní učitelka měla strach, zda jí bude moci dát to co potřebuje. Za pomoci odborníků ze speciálněpedagogického centra si zařídila týdenní pobyt na speciální internátní škole pro děti se zrakovým postižením. Navštěvovala výuku, samozřejmě po předchozí přípravě a studiu, hodnotila a uvažovala. Užívané metody jí nepřípadaly, na první pohled, natolik odlišné a nezvladatelné. Definitivní rozhodnutí však padlo po jiném zážitku. Večer na internátu zůstala pouze omezená služba noční pohotovosti a děti zůstávaly na pokojích samy. A tehdy se v paní učitelce ozvaly její city maminky dítěte a rozhodla se. Lucka již základní školu v místě bydliště absolvovala. Úspěšně.*

Stranou zatím většinou zůstává požadavek na speciálněpedagogickou kvalifikaci učitele. Nelze zakrývat, že vzdělávání dítěte s postižením ve třídě znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku i jednotlivých hodin. Samozřejmostí je vypracování či participace na plnění individuálního vzdělávacího programu dítěte. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a žáka s postižením tak, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě a ochuzena nízkými nároky a nedostatkem času. Velmi důležité je, aby učitel měl možnost konzultovat své zkušenosti s odborníky center nebo poraden. Ideální jsou diskuse učitelů žáků se stejným druhem a stupněm postižení. Zcela automaticky se u učitele předpokládá další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Toto by měla být rovněž starost ředitele školy. Výuka dítěte s postižením značně mění běžné pojetí výuky na základní škole. Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky. Není náhodou, že mezi učiteli dětí s postižením na základních školách najdeme řadu velmi tvořivých pedagogů, kteří patří ve sborech k nejlepším. Je žádoucí, aby tyto vlastnosti byly náležitě oceněny i formou finančního ohodnocení učitele. Sama finanční motivace však, podle zkušeností z praxe, nebývá pro rozhodnutí a pokračování v práci učitele dítěte s postižením rozhodující (podrobněji v části 6 této metodiky).

## 1.6 Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci

V našem školství působí jednak střediska výchovné péče (pro žáky s poruchami chování), dále systém pedagogicko-psychologických poraden (primárně vývojové poruchy učení a chování, případně lehčí postižení) a zejména speciálněpedagogická centra (SPC).

*Jejich seznam naleznete na stránkách krajského úřadu vašeho kraje nebo na stránkách projektu v jehož rámci vznikají tyto knihy: <http://spc.upol.cz>, případně na stránkách nestátní Asociace pracovníků SPC, seznam je také součástí této metodiky (kapitola 10.2).*

Učitelé by měli vědět, že proces posuzování speciálních vzdělávacích potřeb u žáka se zdravotním postižením (diagnostika) a související poradenství je dominantním úkolem SPC. Pracovníci SPC v žádném případě nepředstavují „obdobu školské inspekce“. Systém SPC je servisním pracovištěm, které si školství „zřídilo“ pro své potřeby. Učitel nebo učitelka žáka s postižením by měl vyhledat podporu SPC vždy, když cítí tuto potřebu. Pokud nerozumí některým závěrům a doporučením, měl by požádat o jejich vysvětlení. Formálně platí, že výsledky z vyšetření a doporučení ke vzdělávání obdrží od SPC rodič dítěte. Není



vyloučeno, že je ve výjimečných případech škole nepředá. Jedná se však o výjimky. Požaduje-li rodič, aby jeho dítě bylo vzděláváno v režimu tzv. integrace, je povinen tuto skutečnost škole doložit. Především je však v zájmu rodiče, aby vzdělávání jeho dítěte provázela spolupráce učitele, poradenského pracovníka SPC, za běžné účasti jeho samotného. Učitelé na školách by však měli vědět, že stávající personální, organizační a další zajištění SPC u nás je nedostačující. Zejména od září 2011 MŠMT svými vyhláškami navýšilo činnosti těchto zařízení, v některých případech až násobně, bez toho, že by došlo ke zvýšení počtu pracovníků. Tato situace není do budoucna udržitelná. Učitelé však mají právo a pracovníci SPC povinnost kooperovat při vzdělávání každého žáka se zdravotním postižením (podrobněji o poradenských pracovištích v kapitole 2.2 této metodiky).

## 1.7 Prostředky speciálněpedagogické podpory

### a) Podpůrný učitel

Poprvé se možnost působení dvou učitelů objevila ve vyhlášce o speciálních školách z roku 1997, a to v případě třídy dětí autistických a hluchoslepých na speciálních školách. Současná právní úprava (vyhláška č. 73/2005 Sb.) umožňuje dokonce působení až tří pedagogických pracovníků ve třídě pro žáky s těžkým zdravotním postižením. Jedná se primárně o třídy v tzv. speciálních školách. Není však vyloučeno, aby tato forma skupinové integrace probíhala i na běžné základní škole. Tato třída může být zřízena již při 4 žácích. V případě individuální integrace naše právní úprava pojem druhého, podpůrného učitele nezná. Ve vyspělých zemích je běžným jevem, zejména jsou-li ve třídě dva a více žáků s postižením.

Přítomnost podpůrného učitele ve třídě neznamená jen proměnu vyučovacích metod a jisté ulehčení situace a podmínek vzdělávací práce obou učitelů. Klade i důraz na jejich vzájemný vztah a schopnost profesionální týmové spolupráce. V současnosti shledáváme jisté prvky tohoto vztahu ve třídách s asistentem pedagoga.

### b) Asistent pedagoga

Asistent pedagoga bývá na mnoha školách vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálněpedagogické podpory. Je tomu zejména u dětí s těžším tělesným či mentálním postižením. Na jedné straně je jisté žádoucí zvětšování počtu osobních asistentů v našem školství, na druhé straně ani ve vyspělých zemích neplatí pravidlo: jedno dítě s postižením – jeden asistent. V současnosti bude mít rozhodující váhu doporučení poradenského pracoviště, vnitřní podmínky a možnosti školy. Záležet bude i na atmosféře ve třídě, možnosti pomoci spolužáků apod. Obecně platí a bude platit základní úměra stanovící přítomnost asistenta v závislosti na stupni (hloubce) postižení dítěte a žáka. Bohužel, přes zvyšující se počet asistentů není jejich „přiznávání“ u nás systémové, často rozhodují jiné než pedagogické a speciálněpedagogické aspekty.

**Tab. č. 1** Počet asistentů pedagoga na školách ČR (2005–2011)

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

Pozice asistenta pedagoga, způsob jeho přiznávání a základní náplň činnosti je definována právními předpisy takto.

**Školský zákon, § 16 odst. 9)**

*„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.“*

**Vyhláška MŠMT 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.

Důležité je ustanovení vyhlášky, které od září 2011 rozšiřuje působnost asistenta u žáků s těžkým zdravotním postižením (určí SPC) i o „pomoc při sebeobsluze a pohybu“. Nelze tudíž, jako se dělo v minulosti, uvádět, že asistent pedagoga je ve třídě „pro učitele“ a pro žáka má být „nějaký další“ asistent. Vyhláška tuto možnost v § 8 umožňuje, tj. ve třídě, v níž je žák se zdravotním postižením vzděláván, může působit i tzv. osobní asistent. Ovšem již nyní jeho úkoly musí plnit i asistent pedagoga.

**c) Doprava dítěte do školy**

Jen zdánlivě se jedná o problém, který s vlastním vzděláváním dítěte přímo nesouvisí. Je pravdou, že dosud je tento úkol vnímán spíše jako soukromá záležitost rodičů, v určitých případech spíše nepatrně dotovaná ze systému sociálního zabezpečení.

Vyřešení dopravy dítěte do školy je přitom důležitým činitelem ovlivňujícím rozhodování rodičů dítěte o typu a druhu školy. Právě v tomto směru nabízejí mnohé speciální instituce rodičům větší komfort v podobě organizovaných svozů dětí do zařízení. I ony se však potýkají s neřešením úhrady této služby z centrálních zdrojů. Je využíváno mimorozpočtových zdrojů a samotných příspěvků rodičů. Pro rodinu představuje doprava problém finanční, ale ještě více časový. Jestliže rodiče žáků zdravých své dítě do školy doprovázejí několik týdnů či měsíců v první třídě, rodiče dětí s postižením tak musí činit i celou školní docházku. Tento faktor ovlivňuje možnost pracovního uplatnění pečující osoby, kterou je v drtivé většině případů maminka dítěte.

**d) Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky**

Jejich dostupnost a možnosti užití ve vzdělávání v běžných školách je oproti speciálním zařízením menší. Speciální školy existují desítky let a za tuto dobu byly schopny pořídit do svého vybavení větší počet potřebných pomůcek pro žáky školy. Integrované vzdělávání je záležitostí posledních několika let, a proto je do jisté míry logické, že základní školy zpravidla nedisponují potřebnými pomůckami. Ve smyslu platné právní úpravy se předpokládá dvojí základní způsob jejich pořízení:

- formou zápůjčky ze speciálněpedagogického centra,
- formou nákupu z prostředků navýšení normativu na vzdělávání žáka se zdravotním postižením.

Další možností je využití osobních pomůcek žáka zapůjčených z jeho domova. Kombinací všech uvedených způsobů lze zpravidla vyřešit nejaktuálnější potřeby dítěte (o pomůckách podrobněji v kapitole 7 této metodiky).

**e) Úprava vzdělávacích podmínek (individuální vzdělávací plán)**

Sem zahrnujeme případný nižší počet žáků ve třídě, úpravu vyučovacích postupů a metod, pravidla hodnocení žáka a další. Klíčovým dokumentem je individuální vzdělávací plán. Za jeho přijetí je de iure odpovědný ředitel školy. Fakticky se na jeho přípravě podílejí učitelé školy za vedení pracovníků SPC. V praxi se setkáváme jak s vysloveně formálními dokumenty, tak i návodnými materiály, které dobře a výstižně popisují potřeby žáka a způsoby jejich naplnění v různých situacích (podrobněji v kapitole 2.4 této metodiky).

**f) Architektonické bariéry**

Většina škol České republiky je bariérových, a to nejen pro žáky s tělesným postižením, ale i pro žáky s postižením zrakovým. Jedná se o důsledek desetiletí neřešených otázek přístupnosti veřejných budov. Většina budov mateřských a základních škol je ve vlastnictví obcí, budovy středních škol ve vlastnictví krajů. Zásadní stavební úpravy jsou proto hrazeny z rozpočtů vlastníků, nikoliv z rozpočtových prostředků na vzdělávání. Ve větších městech je žádoucí postupovat cestou výběru spádových a dostupných škol, na nichž budou postupně bezbariérové úpravy provedeny. Dočasným řešením bývá řešení zapůjčením tzv. schodolezu pro žáky s tělesným postižením. Učitelé žáků s postižením se v případě potřeby mohou obrátit na pracovníky SPC, kteří mívají zkušenosti s řešením problémů v jiných školách, případně na organizaci, která sdružuje osoby s příslušným zdravotním postižením. Nezapomeňme, že o bariérách nehovoříme jen u žáků s tělesným postižením, ale i v případě postižení zrakového (nápisy a popisky v Braillově písmu) či sluchového (zvonek při zahájení a ukončení vyučovací hodiny – doplněk světelné signalizace). (Dále v kapitolách 4.3.2 a 7.2.4 této metodiky).

**g) Sociálně psychologické mechanismy**

Souhrnným označením charakterizujeme širokou škálu postojů, soudů, stanovisek, ale i opatření a řešení, která doprovázejí začlenění dítěte se zdravotním postižením do běžné školy. Ve společenském vědomí stále přetrvávají návyky z dřívějších desetiletí. Nejobecněji řečeno – nejsou příliš příznivé plně integraci zdravotně postižených. Na druhé straně, zejména v posledních letech a u dospívající generace, se setkáváme s přirozeným vztahem ke zdravotně postiženým, jejich potřebám i odlišnostem. Tyto postoje ještě umocňuje a rozšiřuje již probíhající školská integrace.

Právě proto je nezbytná příprava prostředí školy i v tomto směru. Dokud nebude většinovou společností chápán pobyt dítěte s postižením v běžné třídě jako samozřejmost, bude vhodné při plánování takového kroku hovořit i s rodiči dětí zdravých. Nelze však nikdy podmínit (viz ustanovení zákona výše) přijetí dítěte s postižením (ani žádného jiného) stanoviskem rodičů spolužáků. Není přípustné, aby kdokoliv, mimo platnou právní úpravu, rozhodoval o tom, kdo a jaké děti se budou či nebudou ve škole vzdělávat. Rodiče dětí někdy vyjadřují své obavy proto, že se obávají, zda i vzdělávacím potřebám jejich dětí bude ve třídě poskytována odpovídající pozornost. A těmto obavám, které jsou přirozené a legitimní, je možno čelit systémem odpovídající speciálněpedagogické podpory pro dítě s postižením (podrobněji kapitola 6 této metodiky).

**h) Spolupráce s dalšími organizacemi**

V České republice je silně zakořeněn „rezortní“ systém správy veřejných věcí. Systémy podpory v oblasti práce a sociálních věcí (např. doprava dítěte), zdravotnictví (např. rehabilitace), zařízení volného času (nestátní organizace, školská zařízení) nejsou koordinovány.

Učitel či učitelka dítěte se zdravotním postižením mohou využít i informace zveřejňované na stránkách rodičovských organizací sdružujících rodiny pečující o dítě s různými postiženími či onemocněními. V některých případech lze nalézt i metodická doporučení pro vzdělávání dětí a žáků s těmito druhy postižení a nemocí (např. [www.svp-vzacnaonemocneni.cz](http://www.svp-vzacnaonemocneni.cz) přináší informace využitelné při vzdělávání

dětí nemocných vybranými vzácnými onemocněními). Nemusí se jednat jen o celostátní organizace, které uvádíme dále v tabulce. Učitel či učitelka se může obrátit na místní pobočky či místní rodičovská sdružení v obci či okolí.

**Tab. č. 2** Webové prezentace rozhodujících organizací sdružující občany se zdravotním postižením:

Obecné	<a href="http://www.nrzp.cz">www.nrzp.cz</a> (Národní rada osob se zdravotním postižením ČR) <a href="http://www.sancedetem.cz">www.sancedetem.cz</a> (webová prezentace na podporu dětí se zdravotním postižením)
Zrakové postižení	<a href="http://www.sons.cz">www.sons.cz</a> , (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých) <a href="http://www.braillnet.cz">www.braillnet.cz</a> , <a href="http://www.tyfloservis.cz">www.tyfloservis.cz</a>
Sluchové postižení	<a href="http://www.snnrcr.cz">www.snnrcr.cz</a> (Svaz neslyšících a nedoslýchavých v ČR) <a href="http://www.asnep.cz">www.asnep.cz</a> (Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel)
Tělesné postižení	<a href="http://www.svaztp.cz">www.svaztp.cz</a> (Svaz tělesně postižených) <a href="http://www.ligavozic.cz">www.ligavozic.cz</a> (Liga vozíčkářů) <a href="http://www.paraple.cz">www.paraple.cz</a> (Centrum paraple)
Mentální postižení	<a href="http://www.spmp.cz">www.spmp.cz</a> (Společnost pro pomoc lidem s mentálním postižením)
Poruchy autistického spektra	<a href="http://www.apla.cz">www.apla.cz</a> (Asociace pomáhající lidem s autismem)
Řečové postižení	<a href="http://www.saak-os.cz">www.saak-os.cz</a> (Sdružení pro augmentativní a alternativní komunikaci) <a href="http://www.volny.cz/balbus/">www.volny.cz/balbus/</a> (Občanské sdružení Balbus)

---

## 2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

### 2.1 Komplexní péče o dítě s postižením

Práva dětí jsou mezinárodně uznávána od prvních desetiletí 20. století, v roce 1924 přijala Liga národů Deklaraci práv dítěte, po druhé světové válce Ligu národů nahradila Organizace spojených národů (OSN), která v roce 1946 vyhlásila Všeobecnou chartu lidských práv a v roce 1959 druhou Deklaraci práv dítěte. Vzhledem k tomu, že deklarace nemají právní závaznost, vznikla potřeba (nutnost) zpracovat úmluvu (během roku 1979 – Mezinárodního roku dítěte – navrhlo Polsko zpracovat závazný dokument, Úmluvu o právech dítěte).

Dne 20. listopadu 1989 byla Valným shromážděním OSN Úmluva o právech dítěte přijata a v platnost vstoupila dne 2. září 1990. Dne 30. září 1990 byla v New Yorku Úmluva o právech dítěte podepsána jménem České a Slovenské federativní republiky a v platnost vstoupila 6. února 1991.

Česká republika je úmluvou vázána od 1. ledna 1993, dále při ochraně dětí je ČR vázána Listinou základních práv a svobod, jež je součástí ústavního pořádku ČR, náš stát plní závazky přijaté podpisem Světové deklarace o přežití dětí, jejich ochraně a rozvoji.

Úmluva o právech dítěte mimo jiné zahrnuje práva dětí žijících s postižením. Čl. 23 deklaruje právo duševně nebo tělesně postiženého dítěte na plný a důstojný život, na zvláštní péči, výchovu a profesní přípravu, k dosažení nejvýše možného stupně samostatnosti a sociálního zabezpečení, čl. 24 hovoří o zajištění základní a preventivní péče, čl. 27 zavazuje smluvní strany k zabezpečení životní úrovně dětí, nezbytné pro jejich tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální rozvoj, přičemž základní zodpovědnost za zabezpečení takové úrovně nesou rodiče, povinností státu je zabezpečovat, že odpovědnost rodičů může být a je plněna. Čl. 28 se dotýká problematiky vzdělání, zpřístupnění všem dětem informací a poradenských služeb v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání.

„Lidé jsou svobodní a rovní v důstojnosti i v právech. Základní práva a svobody jsou nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné“ (Listina základních práv a svobod, hlava první, čl. 1).

Když mají být naplněna práva každého jedince, tedy i jedince se zdravotním postižením, a jestliže péče o děti a osoby se zdravotním postižením má zajistit maximální možnou kvalitu jejich života, pak přístup k nim musí být komplexní a dlouhodobý. Musí se opírat o spolupráci zainteresovaných rezortů, tedy především rezortu zdravotnictví, školství a sociálních věcí, využívat aktivit občanských sdružení, zajistit propracovanou a profesně zvládnutou propagaci nejen v odborných kruzích, ale v rámci celé společnosti. Pro osoby s postižením hraje významnou úlohu včasný záchyt zdravotního problému, jeho správná diagnostika, následná dlouhodobá péče, orientovaná nejen na konkrétního jedince, ale směřovaná na celou rodinnou jednotku.

Primární záchyt dětí se zdravotním postižením spadá ve valné většině do kompetence zdravotníků, velkou roli zde hrají obvodní lékaři pro děti a dorost. Jejich erudice, zkušenost, častý kontakt s klientem a jeho rodinou zahajuje dlouhodobý, pro dítě tolik významný proces následné (a mnohdy celoživotní) péče dalších odborných lékařů, poradenských pracovníků, školských institucí. Právě lékaři jsou tedy ti, kteří vysílají impuls k zapojení významných složek soukolí komplexní péče.

Pro rodiče je těžké přijmout závažnou diagnózu, ještě obtížnější je hledat cesty k naplnění všech potřeb dítěte, takže poskytnutí pomoci, společné utváření perspektivy je pro mnohé z nich přímo podmínkou vlastního přežití, uchování psychického zdraví.

V České republice je systém péče o osoby se zdravotním postižením zabezpečován s dobrou návazností jednotlivých složek a s poměrně dobrou profesní propojeností. V součinnosti se zdravotníky jsou děti raného věku nejdříve v péči středisek rané péče, poté přecházejí do péče pedagogicko-psychologických poradů a speciálněpedagogických center, jež děti provázejí po celou dobu jejich vzdělávání až do dospělosti.

Poskytování poradenských služeb je v ČR uloženo školským zákonem a specifikováno navazující vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra jsou školská poradenská zařízení (§ 116 školského zákona), která poskytují specializované psychologické a speciálněpedagogické poradenské služby. Závěry a doporučení těchto zařízení slouží jako podklad pro vzdělávací opatření realizovaná řediteli škol a jim nadřízenými správními orgány. Při poskytování služeb je maximálně dbáno na ochranu osobních dat, takže informovaný souhlas je nezbytnou podmínkou poskytování služeb a ochrany osobních údajů (v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, v platném znění).

Ve školských poradenských zařízeních pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

Tato zařízení úzce spolupracují se všemi školskými institucemi, s pediatrií a dalšími odbornými lékaři (zejména dětskými neurology a pedopsychiatry, rehabilitačními pracovníky), s odbory sociálněprávní ochrany dětí, s policií i soudy. Zajišťují depistáž, odbornou pomoc, konzultace, zapůjčení odborné literatury, didaktických a rehabilitačních pomůcek, kontakty na odborná pracoviště, přednáškovou a publikační činnost pro odbornou i širokou veřejnost. Provázejí děti během jejich vzdělávání, pomáhají s profesionální orientací a následným pracovním zařazením.

V současné době je v našem státě poskytováno vzdělávání všem dětem, bez ohledu na stupeň jejich postižení, přičemž toto vzdělávání je v souladu s vyhláškou č. 73/2005 Sb., v platném znění, a v souladu se vzdělávacími potřebami žáků a požadavky zákonného zástupce. Vzdělávání je zajišťováno ve 3 organizačních formách (individuální integrace, respektive inkluze, skupinová integrace ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinace těchto forem). Školy mají možnost využívat funkce asistenta pedagoga jako jednoho z podpůrných opatření podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., v platném znění, směřujících k inkluzi, přičemž cílem inkluzivního vzdělávání je vytvoření takových podmínek v hlavním vzdělávacím proudu, jež by umožňovaly plné zapojení dětí s postižením v heterogenních skupinách běžných tříd při utvoření podmínek optimálních pro rozvoj schopností, dovedností, sociálních vazeb a osobnostní růst. Avšak vždy je nutno striktně dodržovat individuální přístup ke každému jednotlivci, pečlivě vyhodnocovat jeho potřeby, zodpovědně volit formu vzdělávání, protože ne pro všechny děti je forma integrace skutečně optimální variantou, pro mnohé je adekvátnější volbou škola samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením (např. pro děti se středně těžkou a těžkou mentální retardací, jež se ve většině případů pojí s dalším přidruženým postižením – tělesným, smyslovým – souběžné postižení více vadami).

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

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

## 2.2 Stručná charakteristika poradenských zařízení

### 2.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny a školní poradenství (školní psychologové)

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

Zaměřuje se na tyto oblasti:

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

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

### **2.2.2 Speciálněpedagogická centra (SPC)**

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

Příklady činností SPC:

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

V PPP a v SPC pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

### **2.2.3 Střediska výchovné péče pro děti a mládež (SVP)**

Střediska výchovné péče pro děti a mládež (SVP) zabezpečují ambulantní, popř. krátkodobou pobytovou péči pro klienty v krizové situaci či ohrožení, výchovnou a terapeutickou péči pro děti, mladistvé a jejich rodiče, učitele, vychovatele:

- záchyt dětí a mládeže ve stadiu prvních signálů poruch chování,
- pozornost dětem a mládeži z dysfunkčních až disociálních rodin,
- předcházení závislostem na drogách, alkoholu, hracích automatech a aktivitách souvisejících s trestnou činností,
- práce s klienty propuštěnými z ústavní výchovy, z psychiatrické léčebny.

Podobné poslání mají preventivní a krizová centra pro děti a mládež – zejména v oblasti drogové a alkoholové závislosti, v oblasti citových problémů, domácího násilí, šikany, zneužívání, zavadového chování...

## 2.3 Speciální vzdělávací potřeby

V mezinárodním kontextu je pojem speciální vzdělávací potřeby používán přes třicet let. Například ve Velké Británii byl tento termín oficiálně zaveden školským zákonem v roce 1981. V naší legislativě se objevuje přijetím nového „školského zákona“ (zákon č. 561/2004 Sb.). Podle Michalíka (2008) byl tento termín převzat právě z anglického „children with special Leeds“, a to bez potřebné odborné a normativní diskuze. V širším smyslu se totiž jedná o každého žáka, protože tyto speciální potřeby má každá individuální lidská osobnost. Proto v kontextu tohoto stanoviska by bylo vhodnější užívat termín „žák s potřebou speciálněpedagogické podpory“. Kromě již zmiňovaného zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ze dne 24. září 2004, zmiňuje speciální vzdělávací potřeby i vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze dne 9. února 2005.

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

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

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

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

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

Vyhláška č. 73/2005 Sb. definovala v původním znění podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo, změna, která nastala vyhláškou č. 147/2011 s účinností od 1. září 2011, přinesla rozšíření těchto opatření v § 1, odst. 1, o vyrovnávací opatření. V odst. 2 pak upřesňuje, že vyrovnávací opatření se poskytují při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a rozumí se jimi (pro účely této vyhlášky) „využívání pedagogických, popřípadě speciálněpedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením“. V odst. 3 opětovně definuje, že mezi podpůrná opatření při vzdělávání žáků se zdravotním postižením (pro účely této vyhlášky) patří „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“. Dále v odst. 5 upřesňuje, kdo se považuje za žáky s těžkým zdravotním postižením (opět pro účely této vyhlášky), a to z toho důvodu, že těmto žákům pro rozsah jejich speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných



opatření. Patří sem žáci s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, nově s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo (opět nově) středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. U nově zařazených kategorií „těžké tělesné postižení a středně těžké mentální postižení“ je nutno podotknout, že i v minulosti jim přináležela nejvyšší míra podpůrných opatření, jen byly opomenuty v taxativním výčtu. Problematické stanovení toho, kdo se rozumí žákem se sociálním znevýhodněním (jak je definováno v zákoně 561/2004 Sb., § 16, odst. 4), je doplněno v odstavci 6: „*Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*“

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

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

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

## 2.4 Individuální vzdělávací plán (IVP)

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

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

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

- vzdělávání podle IVP povoluje ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení (v našem případě žáka s MP doporučuje SPC pro MP) nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce (v případě zletilého žáka na jeho vlastní žádost);
- IVP je vypracován ve spolupráci se školským poradenským zařízením (v případě žáků s MP příslušným SPC pro MP) a zákonným zástupcem žáka, případně zletilým žákem;
- IVP má být vypracován před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
- IVP není neměnný dokument, může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku;

- za zpracování IVP odpovídá ředitel školy, stejně tak za seznámení zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka s IVP;
- sledování dodržování postupů a vyhodnocování opatření stanovených v IVP provádí školské poradenské zařízení (dvakrát ročně), poskytuje škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy;
- IVP je součástí dokumentace žáka;
- IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického, případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, s oporou o doporučení příslušného lékaře (registrující praktický lékař pro děti a dorost nebo odborný lékař či další odborník), a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka;
- IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních potřeb žáka a je součástí dokumentace žáka.

### Individuální vzdělávací plán pro MP obsahuje:

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

### Struktura individuálního vzdělávacího plánu

Dle uvedeného může vypadat struktura IVP následovně:

#### 1. Obecné údaje

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

#### 2. Odborná stanoviska

##### a) Pedagogická diagnostika

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

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

### **b) Speciálněpedagogická a psychologická diagnostika**

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

### **3. Doporučení**

Uvádí se:

- časové a obsahové rozvržení výuky,
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah (asistent pedagoga),
- kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, učebnice, texty,
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě,
- individuální speciálněpedagogická nebo psychologická péče (způsob poskytování),
- specifika práce s učivem (odborná doporučení pro pedagogickou práci se žákem/žákyní),
- předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec,
- podíl a forma spolupráce se zákonnými zástupci,
- případná další doporučení.

### **4. Osoby zodpovědné za plnění IVP**

Uvádí se jmenovité určení pedagogického pracovníka SPC, se kterým bude škola spolupracovat.

IVP podepsán se závazkem dodržování: ředitel školy, výchovný poradce, třídní učitel, speciální pedagog SPC, psycholog SPC, zákonný zástupce žáka.

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

### **5. Vlastní individuální vzdělávací plán, který je vypracován do jednotlivých předmětů**

V základní struktuře nesmí chybět cíl, strategie, metody a formy, obsah a časový harmonogram a způsob hodnocení.

#### **Pro zájemce**

*V praxi jsme se setkali s obsáhlejšími IVP (s detailnější strukturou), které obsahovaly:*

- vstupní pedagogickou diagnostiku (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků),
- priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka/žákyně,
- učební dokumenty,
- organizaci výuky,
- pedagogické postupy (metody a formy práce),
- používané učební materiály a pomůcky,
- způsob zadávání a plnění úkolů,
- způsob ověřování vědomostí a dovedností,
- způsob hodnocení,
- personální zajištění úprav průběhu vzdělávání,
- seznam dalších subjektů, které se podílejí na vzdělávání,
- popis jakým způsobem je vedena spolupráce se zákonnými zástupci,
- dohodu mezi žákem/žákyní a vyučujícími (byla-li uzavřena).

#### **Vlastní plán pak zahrnuje:**

- období, na které je IVP vypracován,
- předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období,
- dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva,
- prodloužení délky vzdělávání,
- poznámky a doporučení pro další vzdělávání,

- záznamy o schůzkách osob podílejících se na dalším vzdělávání a odborné péči,
- závěry pro další vzdělávání.

V příloze uvádíme příklad individuální vzdělávacího plánu.

## 2.5 Posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb u žáků s mentálním postižením

V současné době jsou patrné snahy o „zpřesnění“ postupů jednotlivých poradenských zařízení. Základní filozofií těchto snah je, aby posuzování speciálních vzdělávacích potřeb bylo čitelné, transparentní, zjednodušeně řečeno objektivní a porovnatelné na celém území ČR. K tomu je zapotřebí, aby se na každém pracovišti (SPC) postupovalo lege artis, dle standardizovaných činností, postupů a diagnostiky, aby byla naplněna práva klientů na rovný přístup k těmto službám. K těmto cílům směřuje projekt „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením“, který je financován z prostředků ESF a jehož řešitelem je Ústav speciálněpedagogických studií (ÚSS) UP v Olomouci.

Týmy složené z akademických pracovníků ÚSS a odborníků z praxe zpracovali tzv. katalogy speciálních vzdělávacích potřeb, zaměřené do jednotlivých oblastí zdravotního postižení (jak již bylo řečeno úvodem: sluchové postižení, tělesné postižení, zrakové postižení, mentální postižení, poruchy autistického spektra a řečové postižení).

*Obsahem katalogů je deskripce používaných standardizovaných diagnostických nástrojů, na kterých se shodla odborná praxe, s cílem „implantovat čtyřstupňovou stratifikaci (relevantní klasifikacím, jež se nově využívají ve zdravotnictví i sociálních službách) do oblasti speciálního školství“ (Valenta, 2012, s. 8). Tato čtyřstupňová klasifikace vychází z MKF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF), která je od července 2010 závazná (obligatorní) nejen pro odborný zdravotnický personál – rehabilitační, posudkové a praktické lékaře, ale i pro další profese, které se zabývají péčí o osoby s disabilitou – terapeuti, psychology, speciální pedagogové a sociální pracovníci.*

Zatímco ve zdravotnictví a sociálních službách slouží ke kvantifikaci funkčnosti a disability či míry potřebné podpory, ve školství půjde o kvantifikaci vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním (v našem případě mentálním) postižením, která tvoří východisko pro stanovení míry speciálněpedagogické podpory (neboli podpůrných opatření). Za použití speciálně vytvořeného softwaru budou závěry odborných vyšetření jednotlivých domén (oblastí) převedeny pro lepší vizualizaci do kruhového grafu a také do procentuálního vyjádření funkčního omezení (úbytku) způsobivosti dítěte, žáka ve vztahu ke vzdělávání. Výstupem bude objektivní a srovnatelné zařazení do čtyř stupňů pedagogické a speciálněpedagogické podpory:

<b>I. stupeň</b>	<b>(1–25 % funkčního omezení – nízká míra podpory)</b>
<b>II. stupeň</b>	<b>(26–50 % funkčního omezení – vyšší míra podpory)</b>
<b>III. stupeň</b>	<b>(51–75 % funkčního omezení – vysoká míra podpory)</b>
<b>IV. stupeň</b>	<b>(76–100 % funkčního omezení – nejvyšší / mimořádná/ míra podpory)</b>

Valenta (2012) uvádí ještě dva přínosy aplikace MKF ve zdravotnictví pro školskou oblast – jednak jsou to pro speciálněpedagogickou oblast relevantní informace o klientovi, které jinak nelze ze stanovené diagnózy odvodit, a dále možnost sledování disability v čase (efektivita vynaložené intervence, progres či regrese).

---

## 3 Koncept mentálního postižení, odborná terminologie

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

### Příklad

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

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

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

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

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

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

### Příklad

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

Všeobecná humanizace vědních oborů se demonstruje také v jejich terminologii, což se výrazně týká oborů pomáhajících profesí zaměřených (mimo jiné) na osoby s mentálním postižením – stále se hledají nové

termíny, které by nahradily ty stávající, jež získaly pejorativní nádech, a to často i tam, kde se na první pohled o žádnou hanlivost nejedná (zvláštní škola – základní škola praktická, Downův syndrom – tri-zomie 21...). Výsledkem stavu je jistá pojmová nejasnost a někdy až terminologická „schizofrenie“. Na jedné straně se konsolidují pojmy pro „public relations“ (při komunikaci s veřejností, s rodiči postižených, s médii), které však mohou být nepřesné, mnohoznačné a zavádějící, a na druhé straně se užívají jiné termíny v komunikaci profesionálů, především lékařů, ale i psychologů a speciálních pedagogů.

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

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

### 3.1 Mentální postižení

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

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

*Koncept mentálního postižení*

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

**Pro zájemce**

*Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických pomůcek, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě apod. (vyhláška MŠMT č. 93/2005 Sb.).*

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

## 3.2 Mentální retardace

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

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

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

### MKN-10 (F70–F79)

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

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

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

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

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

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

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

Poslední úprava transformované AAMR (AAIDD, 2010) vymezuje mentální retardaci – intelektovou disabilitu – takto:

Intelektová (rozumová) disabilita (termín nahrazující mentální retardaci) je charakterizována podstatnými omezeními jak v oblasti intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptačního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku.

*Pozn.: V současné době existuje v odborné oblasti trend nehledat pro pojem disabilita – vzhledem k jeho mnohoznačnosti – český ekvivalent (viz příkladně český manuál MKF).*

Intelektové funkce (označované také jako inteligence) odkazují na obecnou mentální kapacitu, kam patří schopnost učení se, logické myšlení, řešení problémů atd.

Jedním z kritérií měření intelektových funkcí je IQ test. Obecně platí, že skóre 70–75 indikuje omezení intelektových funkcí.

Standardizované testy také detekují omezení v oblasti adaptačního chování, které obsahuje trojici typových schopností:

- pojmové (řeč, literatura, peníze, čas, početní koncept, sebeřízení),
- sociální (interpersonální dovednosti, odpovědnost, řešení sociálních problémů, sebedůvěra, důvěryhodnost, schopnost řídit se pravidly a zákony, nestát se obětí...),
- praktické dovednosti (aktivity denního života, jako je sebeobsluha, zaměstnání a profesní dovednosti, využívání dopravních prostředků, bezpečnost, manipulace s penězi, telefonování...).

Z výše uvedených vymezení poruchy vyplývá, že k diagnostikování mentální retardace (a její hloubky) nestačí pouze stanovení inteligenčního kvocientu (pod IQ 70), ale zhodnocení celé řady dalších schopností daného jedince, především to, zda klient selhává ve většině sociálních očekávání svého užšího i širšího prostředí: „...Z tohoto hlediska nelze označit za mentálně retardované např. mnohé z romských dětí s IQ nižším než 70, které však současně nejsou ve své rodině nijak nápadné a dobře plní všechna její očekávání a které jsou někdy i samostatnější a sociálně obratnější než některé děti s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 400).

Ve výše uvedeném vymezení mentální retardace dle AAMR je zmíněna individuální míra podpory. Jedná se o trend světové *special education*, kdy je termín „osoby se speciálními/specifickými potřebami“ suplován přílehavějším termínem „osoby se specifickou mírou podpory“.



### 3.3 Diagnostika mentální retardace

Stanovení diagnózy mentální retardace (MR) vychází z psychologického vyšetření kognitivních funkcí (intelektových, mnestických, exekutivních, vývojových škál...), posouzení adaptivního chování, klinického posouzení míry zvládnutí běžných sociálně-kulturních nároků. V rámci vyšetření by měl být realizován i podrobnější neuropsychologický rozbor. Samozřejmě je podrobná anamnéza zaměřená na biologické a psychosociální (sociální prostředí a vztahy) faktory a informace o dosavadním vývojovém tempu.

Výše inteligenčního kvocientu je relevantní inteligenci jen v případech, že dítě je pro práci motivované, soustředěné a profil nevykazuje příliš velké nerovnoměrnosti. Jestliže se vyskytují v subtestech významné rozdíly, je třeba diagnostikovat příčiny dílčích selhání a komparovat výsledky s anamnézou i s výsledky dalších specifických zkoušek pro zvážení podílu mimointelektových faktorů na celkový výsledek vyšetření. Odhad intelektové úrovně pak může být jiný než původně stanovená výše IQ (Krejčířová in Svoboda a kol., 2001).

Od dětí mentálně retardovaných je třeba odlišit děti emočně, podnětově a kulturně deprivované, například děti vyrůstající v zanedbávaném rodinném prostředí a děti ústavní. V těchto případech se (kromě ne vždy dostatečně spolehlivé anamnézy) vychází především z pozorování dítěte – s výsledky testů je nutno komparovat schopnost učit se novému přímo při vyšetření. Děti zanedbané či deprivované se učí rychleji oproti očekávání (tj. stupni zjištěné MR). Dalším kritériem je nevyvážený profil výkonů – opoždění řečového vývoje a sociálních dovedností oproti jemné motorice, vizuomotorice u mladších dětí. U starších a kulturně zanedbaných dětí jsou relevantnější především „culture fair“ testy, výsledky verbálních zkoušek nemohou být mírou schopností dítěte. V případech deprivací je třeba si uvědomit, že nelze většinou stanovit objektivní kognitivní kapacitu dítěte, ale že je zachycena pouze aktuální úroveň výkonů – intelektové schopnosti je možno zhodnotit až v dostatečném časovém odstupu a v souslednosti na úpravu prostředí dítěte (tamtéž).

#### 3.3.1 Některá specifika a problematické okruhy diagnostikování Romů

„Školský“ zákon č. 561/2004 Sb. řadí mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami vedle osob zdravotně postižených a znevýhodněných také osoby se sociálním znevýhodněním, jež vymezuje – kromě jině – jako rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožené sociálněpatologickými jevy. Zákon pak ukládá poradenským zařízením vyjadřovat se ke zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě se žákem se specifickými vzdělávacími potřebami a doporučovat děti se sociálním znevýhodněním k zařazení do přípravné třídy. Týká se to převážně dětí z rodin, ve kterých chybí role zprostředkovatele procesů učení, což souvisí s tzv. kulturním kapitálem rodiny (projevující se ve vyjadřování, stupni osvojení řečového kódu, úrovni socializace v rodině, podpoře rodiny v šíři kulturního rozhledu, etnicitě, životní filozofii, hodnotách, zvycích, tradicích, užívání symbolů...).

Někteří romští rodiče se domnívají, že školy vzdělávající velkou část Romů jsou lépe připraveny na vzdělávání jejich dětí a lépe komunikují s rodinou. Přitom výzkumy prokázaly, že vrstevníci mají značný vliv na studijní výsledky jedince (sociální facilitace) a že příkladně i IQ testy minoritních studentů se zlepšují po odchodu na integrovanou školu (Zapletalová a kol., 2006). Komunikaci mezi školou a rodinou většinou zprostředkovává asistent pedagoga, přičemž přístup rodičů ke školní práci svých dětí je značně problematický a dětem ve škole zpětně chybí schopnost orientovat se v čase, plánovat činnost..., v návaznosti na absenci kontroly ze strany rodiny. Při diagnostikování romských dětí se důsledně vychází z anamnesticko-exploračního přístupu, v němž jsou údaje o výsledcích inteligenčních zkoušek pouze jedním se zvažovaných údajů, na základě kterých se poradenská pracoviště vyjadřují ke vzdělávací predikci. Posuzují se dále anamnestické údaje, sociální situace v rodině, předpoklad rodičů plnit roli zprostředkovatele ve vzdělávání, specifika vyplývající z postavení rodiny a žáka (tamtéž).

Většina výkonů v testových úkolech je u romských dětí často na hranici směrodatné odchylky směrem dolů, děti selhávají v názorně logických operacích i v neverbálních subtestech, dobří jsou v mechanických úlohách, zřejmě má nízká motivace a porozumění řeči, existují problémy se záměrnou pozorností, koncentrací a krátkodobou pamětí. Naopak dobrou úroveň vykazuje sociální a praktická inteligence a samostatnost při řešení úkolů. Edukace je ovlivněna vyšším podílem sociální složky, převahou práce s konkrétní (tamtéž).

Obligatorní diagnostika (Zapletalová a kol., 2006) zvažuje následující problémové okruhy diagnostiky školní zralosti u žáků z odlišného kulturního prostředí:
– vztah k poznání
– špatnou znalost českého jazyka
– odlišnou potřebu poskytování zpětné vazby při diagnostikování
– nedostatečnou (či odlišnou) předškolní přípravu (dodržování stanovených pravidel, edukační návyky, odlišnosti v orientaci v čase, prostoru a tělesném schématu, v rozlišování tvarů a barev, v jemné motorice a v manipulaci s předměty...)
– kulturní kapitál a sociální statut rodiny
– (ne)schopnost rodiny plnit roli zprostředkovatele edukace

### 3.4 Marginálie k pojmům relevantním mentálnímu postižení

Jedná-li se o mentální retardaci vrozenou či získanou časně, do 2 let života (někteří autoři ještě dodávají následkem orgánového poškození mozku), hovořilo se dříve o tzv. primárním mentálním postižení zvaném **oligofrenie** (tj. slabomyslnost), tento termín je však dnes nutno považovat za anachronismus. Na oligofrenii bylo nahlíženo jako na specifickou formu encefalopatie a cerebropatie. Defektologický slovník (Edelsberger, 2000) rozeznává primární oligofrenii jakožto důsledek dědičných faktorů, která se většinou pohybuje v horním pásmu postižení (lehká mentální retardace), a oligofrenii sekundární, způsobenou orgánovým poškozením mozkové tkáně. Oligofrenie se považovala za stacionární stav, relativně neměnný, trvalý, chronický, který nemá tendenci se zlepšovat či zhoršovat (Bajo, Vašek, 1994). Pojem oligofrenie byl poprvé použit zakladatelem moderního systému psychiatrických klasifikací Emilem Kraepelinem ve vrcholném vydání jeho Učebnice psychiatrie, kde pojem nahradil předcházející kategorií tzv. vývojových inhibicí, do kterých spadala imbecilita a idiocie.

Pokud došlo k poruše inteligence po druhém roce života, jedná se o sekundární postižení – **demenci**, která má v porovnání s oligofrenií většinou progredující charakter s tendencí postupného zhoršování a prohlubování symptomů. Nicméně některé demence mohou časem progresivní proces zpomalit, či dokonce zastavit a směřovat k výchozímu stavu, což bohužel není trendem, typické je právě postupné zhoršování stavu. Pro většinu demencí je zpočátku charakteristické poškození funkcí mozku (difuzní či lokální) a následně i celkové psychické kondice, někdy se hovoří o „ostrůvkovitým charakteru“ mentálních funkcí, kdy některé mechanismy jsou poškozené a jiné zůstaly víceméně zachované (na rozdíl od homogenně nivelizovaného intelektu u mentální retardace). Uvedený stav se může projevit zpočátku specifickou poruchou učení, tj. omezením či ztrátou již nabyté schopnosti (dyslexie až alexie, dysgrafie až agrafie, dyskalkulie až akalkulie), časem se však poškození rozšiřuje a prohlubuje, rozpadá se schopnost koncentrace, autoregulace i celý integrovaný systém CNS, takže i zachované funkce již nemají šanci se uplatnit. Demencí je v porovnání s mentální retardací v populaci méně, přičemž diference obou forem poruchy je důležitá, neboť takto postižení klienti se liší jak psychickou výbavou, tak i osobními rysy, jejich prognóza je odlišná, a tím i prostředky jejich edukace a terapie (Bajo, Vašek, 1994). Nejčastěji vymezovanými znaky demence jsou závažné snížení mentálních funkcí vzhledem k premorbidní kapacitě klienta, porucha paměti, orientace, úsudku a schopnosti abstraktního myšlení, porucha pozornosti a motivace, porucha korových funkcí typu afázie, apraxie, agnozie, porucha verbální i neverbální komunikace, porucha emotivity a chování, celková degradace osobnosti.

Někteří autoři navrhuji používat pro demence dětského věku obdobný termín **deteriorace** inteligence (zhoršení, úbytek schopností), a to proto, že „... demence u dětí se v mnohém liší od demence v dospělosti, jak svými charakteristikami co do rozložení postižených funkcí (viz dg. ‚organicity‘), tak i průběhem, protože patologický proces zasahuje v průběhu vývoje – to je také jedním z důvodů, proč je u dětí dávana přednost termínu deteriorace inteligence před pojmem demence. Na rozdíl od dospělých nejde obvykle o postižení stacionární (či progresivní), ale kombinují se zde vlivy nemoci s vlivy dynamickými, vývojovými. Tam, kde jde o postižení relativně časné (v předškolním nebo event. ještě i v mladším školním věku), bývá další klinický obraz ve skutečnosti spíše podobný ostatním případům MR“ (Svoboda a kol., 2001, s. 411). V případě postižení vzniklého v průběhu předškolního a školního věku je dle MKN-10 možné použít jak dg. MR, tak i demence. Z diferenciálně diagnostického hlediska je také někdy nemožné odlišit (a to zvláště u mladšího dítěte) mentální retardaci od dětské demence – deteriorace (Svoboda a kol. 2001).

Stejně jako oligofrenie patří dnes již do historie terminologického aparátu následující pojmy.

Od oligofrenie se odlišovala tzv. *pseudooligofrenie* (nepravá oligofrenie, též sociální debilita, sociální oligofrenie, pseudodebilita, sociální debilita či sociální slabomyslnost), tedy pojem, kterým se vyjadřovala výchovná a sociální zanedbanost. Souvztažným pojmem označujícím extrémní podobu edukativně-sociální znevýhodněnosti (přesněji zanedbanosti) je mentální retardace způsobená těžkou citovou, kulturně-sociální, sensorickou a motorickou deprivací (použití termínu „deprivant“ je z etického hlediska nepřijatelné) – extrémním případem tohoto typu mentální retardace jsou tzv. *vlčí děti* (v dřívější lékařské literatuře též osoby označené Kaspar Hauser syndromem).

Jedním z prvních případů „psychopedické“ intervence u vlčího dítěte byla kauza „divocha z Aveyronu“, malého chlapce, který byl v 19. stol. nalezen v hlubokém lese francouzského departementu Tara poblíž Aveyronu a jenž byl „vychován“ vlkem a jako zvíře se také choval – nahý běhal po čtyřech a živil se kůrkou, kousal, škrábal, vyl a zakladatelem moderní psychiatrie prof. Pinelem byl označen za „tvora myslí mdlé, za hotového idiota, kterému není pomoci, neboť lesní prostředí bez lidské společnosti z něj navždy učinilo zvíře“. Nutno podotknout, že se profesor Pinel v případě Viktora, jak byl „divoch“ pojmenován, poněkud zmýlil, přestože správně u něj diagnostikoval to, co bychom dneska nazvali mentální retardací s etiologií těžké psychické a kulturně-sociální deprivace.

Termín *idiot savant* byl pak zaužívaným pojmem pro osobnost s mentální retardací a s mimořádnou jednostrannou schopností, většinou v oblasti mechanické paměti.

## 3.5 Etiologie mentální retardace

Příčiny mentální retardace bývají kategorizovány podle různých klíčů, hovoří se o příčinách vnitřních – endogenních či vnějších – exogenních, o mentální retardaci vrozené či získané.

Nejčastěji se příčiny mentálního postižení člení dle časového hlediska na **prenatální** (působící před porodem), **perinatální** (působící během porodu a krátký čas po něm) a **postnatální** (působící v průběhu života).

Nutno podotknout, že i když věda při objasnění etiopatogeneze mentální retardace vykonala velký díl práce, stále ještě nejsme schopni dopátrat se příčiny poruchy přibližně u třetiny osob s mentální retardací. Obecně lze konstatovat, že od středně těžké mentální retardace většinou převažuje organická etiologie s tím, že trend narůstání organické etiologie lze zaznamenat i v případě lehké mentální retardace.

**V prenatálním období** (období vývoje plodu v těle matky) působí celá řada vlivů, mezi nimiž hrají důležitou roli ty, které způsobují „familiární“ mentální retardaci, a sice **vlivy dědičné – hereditární**. Do těchto vlivů řadíme nejen po předcích zděděné nemoci (hlavně metabolické poruchy), které postupně vedou k mentální retardaci, ale také to, kdy dítě dědí po rodičích nedostatek vloh k určité činnosti. Intelektové předpoklady narozeného dítěte nejsou však matematickým průměrem inteligence biologických rodičů, v tomto ohledu působí tendence tzv. regrese ke středu (tj. k průměru populace), kdy inteligence dítěte

vysoce inteligentních rodičů je statisticky nižší než u rodičů a naopak inteligence dítěte rodičů se subnormální inteligencí je zase vyšší. Z tohoto hlediska se jeví užitečným třídění druhů inteligence na inteligenci jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně pohybovou, inter- a intrapersonální (tvořící základ tzv. emocionální inteligence).

Některá virová infekční onemocnění působící v době od početí do porodu mohou významně ovlivnit narození dítěte s mentálním postižením (rubeola, chřipka, varicella...), z ostatních infekcí také syfilis, toxoplazmóza, listerióza apod. K dalším patogenním činitelům patří ionizující a rtg. záření, léky, chemikálie, drogy a alkohol (viz FAS – fetální alkoholový syndrom), hormonální poruchy, jako je diabetes mellitus a hypotyreóza, anémie, nedonošenost či prodloužená gravidita... (Matulay, 1986).

Nicméně z kvantitativního pohledu převažujícím faktorem (a to nejen v prenatálním období, ale všeobecně pro vznik mentální retardace) jsou specifické **genetické příčiny**. Vlivem mutagenních faktorů, z nichž některé známe (záření, dlouhodobé hladovění, chemické vlivy...) a jiné nikoliv, dochází k mutaci genů (na úrovni aminokyselin), k aberaci chromozomů či změnám v jejich počtu (genomové mutace). Do této kategorie spadá velká skupina (21 % etiologií mentální retardace) recesivně podmíněných poruch zahrnujících většinu dědičných metabolických onemocnění typu fenylketonurie (jedna z mála příčin, kterou umíme včas diagnostikovat a speciální dietou eliminovat vznik mentální retardace).

*Největší skupinu příčin mentální retardace však tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů.*

Chromozomové aberace jsou mutace na chromozomální úrovni – nejznámější jsou numerické aberace (trizomie, monozomie) vznikající v době, kdy dochází k buněčnému dělení a rozchodu chromozomů do dceřiných buněk. U některých syndromů se jedná o natolik závažné poruchy, že jen velice málo takto narozených dětí přežívá. Nejrozšířenějším reprezentantem trizomií (existence tří chromozomů namísto běžného páru – dizomie, kdy jeden chromozom získáváme od otce a jeden od matky) je **Downův syndrom** způsobený (ve většině případů) trizomií chromozomu 21 (příčina 23 % těžkých mentálních retardací). Downův (čti *daunův*) syndrom patří k vůbec nejčastěji vrozeným syndromům (jedno dítě na 700–1500 porodů – v českých zemích je to každoročně přibližně 70 dětí, rizikovým faktorem je věk rodičky nad 35 let). Jedinec s tímto syndromem je již na první pohled snadno rozpoznatelný pro svůj specifický vzhled, kam patří menší zavalitější postava, „mongoloidní“ postavení očí s výraznou kožní řasou u kořene nosu, kulatý obličej, hlava vzadu lehce oploštělá, krátký a široký krk, široké ruce s krátkými prsty. Jedinci s Downovým syndromem se většinou nacházejí v pásmu středně těžké mentální retardace, jsou velmi přátelští a při vhodné speciálněpedagogické péči jsou schopni dosáhnout netušených výsledků v mnoha oborech lidské činnosti.

Ovšem kromě nejfrekventovanějšího a mediálně nejznámějšího Downova syndromu existuje celá řada chromozomových aberací spojených s mentální retardací a zapříčiněných numerickými či strukturálními změnami chromozomů:

- Prader-Williho syndrom (prevalence 1 : 20 tis. narozených dětí obojího pohlaví, abnormalita chromozomu 15) disponuje bohatou symptomatickou škálou – hypotonií (sníženým svalovým napětím), malým vzrůstem, strabismem, psychomotorickou a mentální retardací, hypersenzitivitou, poruchami chování, nedostatečným pohlavním vývojem, sebepoškozováním kůže, obsesivně-kompulzivním chováním (hromadění a upravování polohy věcí ve smyslu symetrie, nutkání se na cokoli ptát a cokoli sdělovat) a potížemi v sociální interakci. Velkým problémem u jedinců s Prader-Williho syndromem je chronický pocit hladu vedoucí k neustálému nutkání jíst (porucha centra přijímání potravy v hypotalamu) a k těžké obezitě, která výrazně snižuje délku života klientů. Klienti s touto poruchou vyžadují celoživotní asistenci (spočívající mimo jiné v korigování a dohledu nad přísunem potravy), speciálněpedagogické vzdělávání a speciálněpedagogickou intervenci.
- Williamsův syndrom (prevalence 1 : 20 tis., obě pohlaví, abnormalita 7. chromozomu) – klienti se na jedné straně vyznačují dobrými vyjadřovacími schopnostmi, jsou milí a vřelí, na druhé straně je tento syndrom spojen s různým stupněm mentální retardace, opožděným motorickým vývojem (vč. jemné motoriky), špatnou prostorovou orientací, poruchou pozornosti. Zvláštností klientely s Williamsovým syndromem je jejich hudební a instrumentální nadání, jsou od útlého dětství velmi

citlivými na hudbu (výtečná je proto muzikoterapeutická intervence), pro aktivní instrumentaci se doporučuje již od 4. roku života klavírní škola. Většina klientů je schopna ukončit úspěšně sekundární vzdělání a žít v chráněném bydlení, či dokonce samostatně.

- Angelmanův syndrom (prevalence 1 : 20–30 tis., abnormalita na 15. chromozomu) je podle nejnápadnějších symptomů – nadměrného smíchu a strnulé trhavé chůze – v literatuře nazýván syndromem šťastné loutky (happy puppet), syndromem šťastného dítěte či andělského dítěte. Kromě uvedených symptomů se syndrom vyznačuje epileptickými záchvaty (od krátkých výpadků pozornosti až po grand mal), těžkou mentální retardací, absencí řeči (max. 4 aktivní slova s tím, že receptivní složka řeči a nonverbální komunikace je na vyšší úrovni), ataxií v chůzi a třesem horních končetin provázeným stereotypním máváním, dyskoncentrací, strabismem, přecitlivělostí na horko, motorickou hyperaktivitou projevující se nefunkční manipulací s věcmi, vkládáním věcí do úst, těkavostí činností, štipáním a dotýkáním se druhých osob. Pro speciálněpedagogickou intervenci je závažná extrémní porucha volní pozornosti často znemožňující práci s klientem. Některé děti jsou přístupné znakování a dalším technikám AAK, avšak všichni klienti vyžadují celoživotní asistenci.
- Edwardsův syndrom (prevalence 1 : 8 tis., trizomie 18) se manifestuje malformacemi vnitřních orgánů (vč. srdce), malými ústy a nosem, malformacemi ušních boltců, typickým postavením prstů ruky (2. a 5. prst jsou překříženy přes 3. a 4. prst), mentální retardací. Naprostá většina novorozenců do půl roku umírá.
- Patauův syndrom (prevalence 1 : 20 tis., trizomie 13) provázejí časté rozštěpy rtu i patra, těžké anomálie vnitřních orgánů, obratlů, ušních boltců, postižení sluchu a psychomotorická retardace.
- Syndrom fragilního X chromozomu je spojen s různým stupněm mentální retardace a disponuje symptomy, které spadají do oblasti poruch autistického spektra (vyhýbání se očnímu kontaktu, stereotypní pohyby a řečové vzorce) nicméně na druhou stranu není syndrom nemanifestován hlubší poruchou sociální interakce (klienti jsou přátelštější a společenštější, disponují spektrem normálních emočních reakcí, jsou schopni učit se nápodobou).
- Tuberózní skleróza – Bourneville-Prigľův syndrom (prev. 1 : 6–10 tis., anomálie 9. či 16. chromozomu) se manifestuje nezhoubnými nádory a lézemi v mozku, v obličeji se objevují drobné červené nádorky, na kůži světlé skvrny, často epilepsie, mentální retardace, poruchy chování a hyperaktivita.
- Lesch-Nyhanův syndrom (abn. chromozomu X, chlapci) se projevuje mozkovou obrnou, choreoatonickými pohyby a především častým kompulzivním sebezraňováním (od kousání do rtů a rukou až po sebezraňující chování psychologické povahy, jako je např. odmítnutí toho, čeho usiluje dosáhnout) a zraňováním jiných osob. Klienti se často za své kompulze stydí, ale nejsou schopni je zvládnout vůlí.
- De Lange syndrom (prev. 1 : 10–50 tis.) se váže většinou se středně těžkou a hlubokou mentální retardací, mikrocefálií a specifickými rysy v obličeji (husté a srůstající obočí, dlouhé řasy, krátký nos, úzké rty), časté kompulzivní chování (kontrolování, uspořádávání...), sebezraňování a destruktivní aktivity. Komunikace neverbální, většinou omezená na vedení ruky blízkého člověka s cílem spokojení potřeby.
- Syndrom Smith-Magenis (1 : 25 tis., abn. 17. chromozomu) je demonstrován většinou lehkou mentální retardací, poruchami spánku a režimu bdění, opožděným vývojem řeči, hyperaktivitou a sebezraňováním, agresivním chováním. Klienti touží po sociálním kontaktu a kladně reagují na sociální odměny.
- Klinefelterův syndrom (prev. 1 : 1 tis., chlapci, karyotyp 47 XXY či 48 XXXY, XYY, či dokonce 49 XXXXY) se manifestuje mentální retardací, větším vzrůstem, neplodností a hypogonitizmem. U dívek se s desetkrát menší prevalencí vyskytuje tzv. Turnerův syndrom (karyotyp 45, X – monosomie), s obdobnou pohlavní symptomatikou ovšem s tím, že syndrom neprovází mentální retardace.
- Superfemale (prev. 1 : 1 tis., karyotyp 47 XXX, dívky) je manifestován vzácně lehkou mentální retardací, omezenou plodností, obdobnými parametry a charakteristikou disponuje syndrom Supermale (47 XYY).
- Cri du Chat syndrom, monosomie 5p (prev. 1 : 50 tis., strukturní aberace na 5. chromozomu), je pojmenován podle typického pláče připomínajícího kňourání kočky (odtud syndrom kočičího křiku). Syndrom provází těžká a hluboká mentální retardace, sebezraňování a vrožené vady srdce, které jsou často neslučitelné se životem novorozence.
- Di-Georgův syndrom (dalece 22q11) provázejí kromě mentální retardace také srdeční vady a malformace obličeje.

Další skupinu prenatálních vlivů tvoří **enviromentální faktory** a onemocnění matky v době těhotenství, kdy platí zákonitost, že čím dříve k patologii dojde, tím fatálnější to má následky pro zdraví dítěte. Řadíme sem onemocnění matky zarděnkami, kongenitální syfilis, toxoplazmózu, otravy olovem a přímou intoxikaci embrya či plodu, ozáření dělohy, nedostatečnou výživu matky a její zneužívání návykových látek. Matce, u které během těhotenství dochází k abúzu alkoholu, se může narodit dítě (až padesátiprocentní riziko) s FAS – fetálním alkoholovým syndromem, který je provázen řadou vrozených anomálií a poruch – s poškozením vnitřních orgánů, mikrocefalií, strabismem, pokleslým víčkem (ptóza) a s mentální a psychomotorickou retardací, poruchami kognitivních funkcí i poruchami chování a učení.

Na vznik mentální retardace může mít vliv i nedostatek plodové vody – oligohydromnion, dále vrozené vady lebky a mozku (mikrocefalie, hydrocefalie).

Objevují se názory, že i prenatální deprivace (např. silně nechtěné dítě) se může projevit na duševním zdraví ještě nenarozeného dítěte.

Do **perinatální etiologie** řadíme perinatální encenfalopatie (důsledky organického poškození mozku), bývá udávána jako příčina potíží, které se označovaly termínem lehká mozková dysfunkce (v případě drobného poškození mozku, kdy nedošlo k rozsáhlejší lézi jako např. u DMO, tj. dětské mozkové obrny, a které asi ve dvacetině až desetině případů způsobují i mentální retardaci).

K dalším perinatálním faktorům patří mechanické poškození mozku při porodu a hypoxie či asfyxie (tj. nedostatek kyslíku), předčasný porod a nízká porodní váha dítěte, též nefyziologická těžká novorozeňská žloutenka, při které bilirubin neodchází z těla a působí toxicky na nervovou soustavu (při nesouladu Rh faktorů).

**V postnatálním období** může způsobit mentální retardaci mnoho vlivů, mezi něž patří zánět mozku způsobený mikroorganismy (klíšťová encefalitida, meningitida, meningocefalitida), mechanické vlivy jako traumata, mozkové léze při nádorovém onemocnění, krvácení do mozku a zvláště v pozdějším období onemocnění vedoucí k poškození inteligence – schizofrenie, epileptické demence apod. (při některých otravách např. barbituráty může dojít k „reverzibilní demenci“, kdy se stav časem upraví opět na normu).

Snížení intelektových schopností může zapříčinit i senzorická, citová a sociokulturní deprivace dětí vyrůstajících v nepřátelském, odcizeném, nepodnětném rodinném prostředí či dětí v institucionální péči. Pokud ovšem dojde včas k saturaci (nasyčení) těchto potřeb, intelektový deficit se může upravit (proto nelze definovat mentální retardaci jako trvalou poruchu) – odborná literatura uvádí, že citově a výchovně stimulující prostředí se může projevit zvýšením IQ až o 24 bodů (Dolejší, 1978). Problém je v tom, že sociokulturní deprivaci trpí především děti rodičů s nižším intelektovým potenciálem, takže dochází ke kumulaci patologických faktorů způsobujících především lehkou mentální retardaci. Oslabení působnosti těchto faktorů speciálněpedagogickými programy patří ve speciální pedagogice do oblasti sekundární a terciální prevence. Uvedená enviromentální determinovanost závisí na ontogenetickém období a na konkrétní funkci – pro předškoláka je nejdůležitější senzomotorika, pro školáka verbální schopnosti a učení, v dospělosti zkušenosti a sociální funkce. Enviromentální etiologická skupina hraje významnější roli ovšem jen v případě lehké mentální retardace (a hraničního pásma). Enviromentální faktory mají také vliv na historický nárůst mentální retardace ve společnosti. Ten je způsoben jednak lepší depistází a kvalitnější lékařskou – především neonatologickou – péčí, jednak postmodernistickými změnami v sociální mikro- i makrostruktuře. „Na jedné straně změna pozice a fungování rodiny, hektické tempo života, náročnější a sofistikovanější technologie a povolání, nárůst stresorů a deprivčních, frustračních vlivů vytvářejících prostor pro objektivní nárůst mentálního postižení. Na straně druhé se takto – s narůstající dynamikou společnosti – propadají pod pomyslnou hranici normality jedinci, kteří by v předmodernistických societách fungovali zcela běžně v rámci širší normy. Jsou to jedinci, jejichž omezení jsou relativní ve vztahu ke standardu úrovně společnosti, ve které žijí. V méně komplexní a v méně intelektuální společnosti by neměli potíže ve vyrovnání se ostatním lidem, v realizaci svých ambicí a aspirací“ (Banner in Dolejší, 1978, s. 12). Takto lze usuzovat na to, že počet mentálně retardovaných osob v populaci je výrazně vyšší, než je možno odečíst z normální distribuce inteligence (tj. z Gaussova rozložení).

## 3.6 Specifika osobnosti mentálně postiženého dítěte

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

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

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

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

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

V obecné rovině je ještě nutno poznamenat, že u mentálního postižení nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Postiženého jedince tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu“ jedinci, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale ve vývoji dochází i ke změnám kvalitativním.

Podívejme se na osobnost jedince s mentálním postižením z hlediska psychických funkcí nezbytných pro kognitivní proces, jehož postižení je primárním specifikem mentálního postižení. Pro větší přehlednost si tento proces rozdělíme na poznání bezprostřední (smyslové) a zprostředkované (myšlení a řeč).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tolik k psychologickým základům zprostředkovaného poznání.

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

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

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

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

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

Rubinštejnová (1973) srovnává nedostatky řeči osob s mentálním postižením podle klinického obrazu postižení. Pro oligofrenii je typická malá slovní zásoba, nedokonalá gramatika, vyjadřování v jednodu-



chých větách, značný agramatismus (hlavně chyba shody přísudku s podmětem) a vynechávání částí věty. Četné problémy dyslektického, dysortografického a dysgrafického charakteru.

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

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

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

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

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

Paměť je selektivní – pamatujeme si jen to důležité, funkce tedy nemá charakter technického záznamu. Ruský fyziolog I. M. Sečenov objevil, že paměť nejen uchovává, ale i zobecňuje zkušenost. Proces „zapamatování si“ proto v sobě obsahuje schopnost pochopit látku, vybrat z ní základní prvky, zjistit vztah mezi nimi a vřadit je do určité soustavy představ.

Také paměť osob s mentálním postižením vykazuje určitá specifika. Postižení si vše nové osvojují pomalu až po mnohačetném opakování (uvádějí se desítky až stovky opakování v porovnání s jednotkami opakování u intaktní populace).

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

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

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

**Pozornost** je poslední funkcí, o které se zmíníme. Souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním (fylogeneticky vychází z orientačně-pátracího nepodmíněného reflexu) a lze ji členit na bezděčnou (ta se mimovolně zaměřuje na silné podněty, např. intenzivní zvuk) a záměrnou, která je vázána na vůli, má charakter podmíněného reflexu a je z hlediska vyučovacího procesu nejdůležitější.

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

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

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

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

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

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

### Příklad

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

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

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

### Příklad

*Mirek vyrůstal v dětském domově a do zvláštní školy přišel ze základní školy, kde opakovaně propadl z matematiky, přičemž příčinou neúspěchu nebyla úroveň inteligence (intelekt v normě), ale slabá motivace k učení. Zpočátku byla jeho aspirace malá, ale velmi brzy se jeho prospěch výrazně zlepšil, až se nakonec stal „premiantem“ třídy, který hravě zvládal nároky na třídu kladené učitelem. Po absolvování zvláštní školy mu bylo povoleno (v té době na výjimku) nastoupit do středního odborného učiliště sklářského, které však neukončil,*

*stejně jako další obor na učilišti. Problém byl v tom, že Mirek byl zvyklý ze zvláštní školy na skutečnost, že je schopen s minimální námahou splnit maximální požadavky. Avšak na učilišti, kde se jeho intelekt vyrovnal úrovni ostatních učňů, bylo třeba k dosažení úspěchu navíc vůle a motivace.*

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

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

---

## 4 Podmínky inkluzivního vzdělávání

Pojmy, jako je integrace a inkluze, pojmají jednotliví autoři různě, oba termíny tak nemají přesnou definici. V zahraničí mají již letité zkušenosti se zaváděním integrovaného/inkluzivního vzdělávání, u nás se integrační trendy začaly uplatňovat až po roce 1989. Aby inkluze našla své místo v našem školství, je třeba uskutečnit mnohé změny, bez jejichž naplnění zůstane jen iluzí. Jako nejproblematičtější skupina se z pohledu inkluze jeví kategorie žáků s mentálním postižením.

### 4.1 Integrace, inkluze

Termín integrace v nejširším slova smyslu znamená sjednocení či sjednocování, *znovuvytvoření celku* (překlad z latiny). V různých definicích se pak operuje v souvislosti s integrací s výrazy jako: vrcholný stupeň socializace, stav soužití postižených a nepostižených, kvalitativně vyšší stupeň adaptace apod. Valenta a Müller (2003) pojmají integraci v současné době v nejširším kontextu (sociální integrace) jako nejen objektivní začlenění jedince do společnosti (pracovní, edukační, společenské...), ale i jako subjektivní začlenění související s naplněním jeho potřeb seberealizace a sebeuspokojení.

*Úžeji, se zaměřením na školskou integraci, chápe pojem integrace Jesenský (in Valenta, Müller, 2003) jako dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání, při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací.*

**Úspěšně realizovaná pedagogická integrace vytváří podmínky k integraci sociální a pracovní.**

#### Pro zájemce

*O individuální, případně skupinové integraci hovoříme i v případě, kdy je žák s jedním druhem postižení vzděláván ve speciální škole pro žáky s jiným druhem postižení. Školská legislativa to umožňuje v § 3, odst. 2, 3 a upřesňuje v § 10, odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Podle původního znění této vyhlášky byla umožněna i tzv. „obrácená integrace“, kdy ve škole samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohli být ve třídě, oddělení a studijní skupině na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka zařazeni i žáci bez zdravotního postižení, přičemž jejich počet nesměl přesáhnout 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině. Vyhláškou 147/2011 Sb., byla tato možnost pro žáky bez zdravotního postižení (sem spadali především žáci s tzv. „hraničním intelektem“) zrušena a v § 3, odst. 5 a), b) povolena výjimečně pro žáky se zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním za dodržení nastavených limitujících podmínek. Protože vyhláška č. 147/2011 Sb. byla uvedena v platnost bez přechodných ustanovení (na základních školách praktických byli „hraniční žáci“ s úspěchem běžně vzděláváni), způsobilo to v praxi ředitelům škol nemalé potíže.*

Termín inkluze někdy splývá (je pojmán jako synonymum) s pojmem integrace, někteří odborníci ji však chápou jako nejvyšší stupeň integrace, kdy je odlišnost a různorodost chápána jako stav normální, přirozený. Bazalová (2006) konstatuje, že inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný, a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.

*Z inkluzivního pohledu na problematiku školství se tedy nejedná o pouhé zařazení, začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního edukačního proudu a zajištění jejich speciálních vzdělávacích potřeb, ale o změnu, eventuálně úpravu podmínek pro vzdělávání. Z pohledu pedagogiky se tak mění její paradigma – dítě se už nepřizpůsobuje vzdělávacímu systému, ale vzdělávací systém se přizpůsobuje dítěti.*

### Pro zájemce

Přehledně můžeme vztah mezi integrací a inkluzí vymezit následovně (Kocurová, 2002, s. 17):

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
<i>zaměření na potřeby jedince s postižením</i>	<i>zaměření na potřeby všech vzdělávaných</i>
<i>expertízy specialistů</i>	<i>expertízy běžných učitelů</i>
<i>speciální intervence</i>	<i>dobrá výuka pro všechny</i>
<i>prospěch pro integrovaného žáka</i>	<i>prospěch pro všechny žáky</i>
<i>dílčí změna prostředí</i>	<i>celková změna školy</i>
<i>zaměření na vzdělávaného žáka s postižením</i>	<i>zaměření na skupinu a školu</i>
<i>speciální programy pro žáka s postižením</i>	<i>celková strategie učitele</i>
<i>hodnocení studenta expertem</i>	<i>hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory</i>

## 4.2 Stručná geneze integrace, inkluze

První snahy o inkluzivní vzdělávání lze v rámci mezinárodního kontextu zaznamenat téměř před 50 lety, a to ve spojitosti s hnutím rodičů za práva svých postižených dětí, jehož cílem bylo jejich zapojení do hlavního vzdělávacího proudu. Důvodem byla především domněnka, že vyčleněním se jejich dětem dostává horšího vzdělání. V roce 1966 na generální konferenci UNESCO zazněl poprvé požadavek integrace, později byl doporučován i další mezinárodní organizací OECD. Byly vydány mezinárodní dohody (např. Úmluva o právech dítěte, OSN, 1989), kde se hovoří o rovných vzdělávacích šancích.

Co se týče cest vedoucích k integraci, můžeme ve světovém měřítku zaznamenat dva extrémní přístupy. První lze ilustrovat na případě USA, kdy vyšel zákon, který zakazoval separaci černochů a bělochů, a na základě precedentního práva a intervence rodičů postižených dětí soudy v sedmdesátých letech minulého století zakázaly diskriminaci postižených v zaměstnávání, bydlení a vzdělávání. Integrované vyučování (mainstreaming) bylo pak realizováno dle federálního zákona z roku 1977. Napřed byl tedy vydán zákon a pak se rychle měnilo veřejné mínění. Druhý případ, kdy se nejdříve širokou osvětou změnilo veřejné mínění odborníků i veřejnosti a až poté, co byla společnost nastavena na jiný způsob vnímání a myšlení, vydal se zákon, nastal v Kanadě. Tento proces výstižně charakterizují slova prof. McLeoda, který byl počátkem sedmdesátých let vládním expertem pro integraci: „Zabránilo se házení handicapovaných dětí do vody mainstreamingu, kde děti musí plavat, aby se neutopily, dokud všichni učitelé nebudou vyškoleni pro záchranu tonoucích“ (Valenta, Müller, 2003).

V celé Evropě bylo vzdělávání dětí se zdravotním postižením realizováno především v institucionální podobě. První ústavy se začaly objevovat již koncem 18. století, největší rozvoj však nastal ve 20. století. Protože hlavní pozornost byla zaměřena na konkrétní postižení (vadu), došlo dle kritiků tohoto systému k vysvětlování vzdělávacích potíží žáků v rámci jejich deficitů a edukační postupy byly zaměřeny jen na zmírnění nedostatků dětí. V 70. a 80. letech, kdy v Americe i v Evropě již probíhaly první diskuze a snahy o integraci, v zemích socialistického bloku byl vzdělávací systém rozdělen do dvou téměř samostatných proudů. Situace u nás se začala měnit až po roce 1989.

Právo na vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu bylo poprvé zakotveno v zákoně ČNR 4 č. 390/1991 Sb., Listina základních práv a svobod, která je čl. 33 součástí ústavy (ČNR 2/1993), kde se hovoří o právu na vzdělání všech dětí. Možnost začlenění dítěte s postižením do běžné školy se explicitně poprvé objevuje ve vyhlášce č. 291/1991, o základní škole.

Od té doby bylo přijato mnoho mezinárodních a národních usnesení a plánů, které ukazují směr, kterým se vzdělávání žáků se speciálními potřebami bude ubírat. Z těch nejdůležitějších mezinárodních je to usnesení Salamanské konference z roku 1994, které informuje o principech inkluze a znovuzpoznání a přehodnocení potřeb vyhovujících projektu – škola pro všechny.

Pro naše školství nastal zlomový okamžik od 1. ledna 2005, kdy vstoupila v platnost nová školská legislativa, která v mnohém změnila směřování vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (tvorba a realizace ŠVP, povinnost školní docházky i pro děti s nejtěžším postižením, integrace dětí apod.). V současné době probíhají diskuze o tom, jakou cestu zvolí naše školství z hlediska naplňování myšlenek inkluzivního vzdělávání, novelizují se vyhlášky směrem k podpoře tohoto vzdělávání. Mezi aktuální dokumenty patří Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014 a Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2010). Oba dokumenty předznamenávají směřování našeho školství k inkluzivnímu vzdělávání a také transformaci škol samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na poradenská a metodická centra. Druhý dokument požaduje zpracování návrhu opatření k vytvoření materiálních a organizačních podmínek pro rozvoj inkluzivního vzdělávání a kategorizaci podpůrných opatření.

### **4.3 Podmínky (předpoklady) k zabezpečení inkluzivního vzdělávání na úrovni základní školy**

Zkušenosti se zaváděním inkluzivního vzdělání ve světě i u nás ukazují, že samotný zápis dítěte s postižením do běžné školy a jeho edukace s intaktními spolužáky ještě nenaplnuje a ani nemůže naplnovat smysl inkluze, je jen prvním krokem, odhodláním, třeba ředitelství školy, začít dělat něco nově, jinak. Meritum problému nelze spatřovat v konkrétním žákovi a jeho postižení, ale v nedostatečně připraveném (nastaveném) systému. Rozhodnutí stát se inkluzivní školou znamená změnu, ale již ne takovou, že se žák bude za podpůrných opatření přizpůsobovat škole, proměnit se musí škola, a to tak, aby se přizpůsobila žákovi. Jde především o vytvoření příznivého, vstřícného klimatu školy, kdy je každý vnímán jako součást celku a kdy i ten sebenepatrný příspěvek je důležitý pro celkový úspěch školy. Důležité je také dostatečné materiální a technické zabezpečení školy speciálními pomůckami a vybavením pro žáky s tělesným a smyslovým postižením, včetně dostupnosti prostředí (bezbariérovosti) přístupu. Stěžejní z hlediska efektivity edukačního působení je znalost metod a forem práce aplikovatelných v inkluzivním, ale i speciálněpedagogickém vzdělávání, což vyžaduje kvalitní, vyškolený pedagogický personál. V dalším textu je pro přehlednost uvedeno 5 základních oblastí, kterým musí škola věnovat pozornost při zavádění inkluzivního vzdělávání: organizační, prostorová, materiální, personální a sociální oblast. Zdrojem byly zkušenosti z integrovaného vzdělávání. Uvedené oblasti jsou zpracovány obecně, poté se zaměřením na žáky s mentálním postižením.

#### **4.3.1 Organizační podmínky**

Co by se tedy mělo nejprve stát, aby se škola začala proměňovat v inkluzivní školu?

Na začátku všeho je myšlenka. Nositeli této myšlenky je většinou vedení školy, iniciace ale může přijít také ze stran učitelů, rodičů, zřizovatele apod. Důležité však je, jak se k tomu postaví vedení školy. Bez pochopení a ztotožnění se s touto myšlenkou nelze úspěšně „rozjet“ projekt přeměny školy v inkluzivní školu. Vedení školy by si mělo uvědomit, co všechno se musí s jejich školou stát, aby došlo k vytvoření rovných podmínek a příležitostí pro všechny žáky. Každá škola má jiné výchozí podmínky (velikost, materiálně-technické vybavení, personální, ekonomické zabezpečení, ale třeba i zkušenosti s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Po ujasnění si a nalezení odpovědí na základní otázky typu: co jsme, jací chceme být (kam máme směřovat), jak to udělat (co všechno musíme změnit)? je na vedení školy, aby oslovilo pracovníky školy.

### **Pro zájemce**

*Příkladem, který by mohl být varováním před uspěcháním procesu inkluze, je tvorba školních vzdělávacích programů. Většina pedagogických pracovníků má ještě v živé paměti zkušenosti z jejich tvorby a následného zavádění do praxe našich škol. Nová legislativa, která vstoupila v platnost 1. ledna 2005, s sebou přinesla povinnost nahradit stávající osnovy školními vzdělávacími programy, které by vycházely z příslušných rámcových vzdělávacích programů. Smyslem prováděných změn byla změna klimatu škol, posílení autonomie škol (školy by při tvorbě ŠVP vycházely z místních podmínek – ze svých silných stránek), změna cíle, učivo by již nebylo cílem, ale prostředkem k získání určitých kompetencí apod.*

*V praxi byl však demonstrován klasický příklad, kdy zákon (v našem případě zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon) předběhl proškolení a přípravu učitelů. Tato nepřipravenost znamenala v mnoha případech slabou motivaci a také nepochopení prováděných změn. Vzniklé mnohastránkové dokumenty tak v těchto školách pouze formálně naplňují literu zákona, ale jinak se nic nezměnilo.*

Opět je důležité, aby myšlenku a filozofii inkluzivního vzdělávání pochopili všichni pracovníci školy (pedagogičtí i provozní) a ztotožnili se s ní (vytvořili tým). Proto je nutné, aby vedení školy vytvořilo dostatečný časový prostor na setkávání se a diskutování problematiky, domlouvání se na společných cílech. Zde jsou ku prospěchu znalosti ze školského managementu (tematikou managementu změny a proměny školy se zabývá např. prof. Milan Pol z Filozofické fakulty MU Brno).

Filozofie inkluze samozřejmě musí proniknout dál, za dveře sborovny, tedy mezi žáky školy, jejich zákonné zástupce a širší veřejnost. Proto vedení školy a učitelé by měli organizovat setkání (besedy), kde by se měly probírat zásadní otázky spojené s problematikou inkluze. Problémy by se neměly bagatelizovat, ale otevřeně formulovat s tím, že nestačí jen proklamovat, ale je nutné hledat možná řešení. K tomu je dobré přizvat si odborníky z poradenských zařízení (ze SPC, PPP, speciální pedagogy ze škol samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, případně výhledově vznikajících center integrované podpory apod.), ale i samotné osoby s postižením. Další úkoly vedení školy spočívají ve vytváření vhodných ekonomických podmínek a v organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Je nutné také připravit změny v organizaci školy (např. snížený počet žáků ve třídách, žádosti o asistenty pedagoga, v případě žáků s LMP zpracování ŠVP dle RVP ZV, přílohy MP apod., to vše na základě doporučení příslušného SPC).

### **4.3.2 Prostorové změny**

Z hlediska prostorového zabezpečení inkluzivního vzdělávání obecně se jedná zejména o zpřístupnění všech prostor školy pro žáky smyslově či tělesně postižené. To vyžaduje nemalé finanční náklady na rekonstrukci starších budov. Nelze již spoléhat na přechodná usnadnění aplikovaná v případě integrací, kdy byly třídy s imobilními žáky umístěny v přízemí. Školní budovy, které byly postaveny podle nového stavebního zákona, podmínky bezbariérovosti již většinou splňují. V případě žáků s lehkým mentálním postižením nejsou většinou žádné radikální změny nutné, jestliže se ale mentální postižení prohlubuje (středně těžká a těžká mentální retardace), je zřejmé, že přidružených postižení (smyslových a tělesných) bude přibývat. V těchto případech již mluvíme o žácích s kombinovaným postižením, místy více či méně imobilními, takže požadavek bezbariérovosti je nutný.

#### **Poznámka**

*Při exkurzi do jedné vídeňské školy, která se specializovala na edukaci žáků s tělesným postižením, jsme se setkali s opačným přístupem – škola byla záměrně bariérová, protože základní filozofií této školy bylo, že žáci se v životě budou setkávat s mnoha překážkami, a není proto povinností školy naučit se jim vyhýbat, ale naučit se je překonávat.*

Důležité jsou také prostory pro odborné vyučování pracovních činností (dílny) či prostory pro arteterapii nebo dramiku.

Pro žáky s těžším mentálním postižením a poruchami autistického spektra je vhodné zřídit speciální relaxační místnost (bílou místnost, případně snoezelen), pamatovat na to, aby v učebnách byly relaxační a odpočinkové kouty (vhodné i pro intaktní žáky), prostory pro diferencovanou výuku. Pro imobilní žáky je nutné počítat se speciálně upravenými WC, případně prostorem, kde by bylo možné umístit přebalovací pult (podrobněji se problematikou výukových prostor a jejich vybavení zabývá kapitola 7.2.4).

### 4.3.3 Materiální podmínky

Inkluzivní vzdělávání přináší většinou vysoké nároky na materiální a technické dovybavení škol, aby mohly žákům poskytnout „plný servis,“ odvíjející se od diagnostikovaných podpůrných opatření tak, jako tomu bylo na základních školách samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. definuje podpůrná opatření, na která mají tyto děti právo – z pohledu materiálně-technického jsou to především speciální učebnice, didaktické materiály, kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky.

Pro žáky s lehkým mentálním postižením je možné využívat obdobné pomůcky jako pro intaktní žáky (případně je podle potřeby modifikovat), preferovat názorné pomůcky a pomůcky, které podporují jejich orientaci pro praktický život (materiálně-technické zabezpečení realizace předmětu pracovní činnosti). U těžších postižení jsou samozřejmě náklady vyšší (u smyslově postižených, např. zrakově postižených, se jedná o čtecí lupy, speciální učebnice v Braillově písmu, speciální počítačové vybavení apod.). U dětí s těžšími stupni mentálního postižení se jedná o technické prostředky zabezpečující bezbariérový přístup (např. schodolez, výtah), prostředky umožňující pohyb (např. chodítko), prostředky umožňující manipulaci s imobilním žákem (zvedák), péči o hygienu (přebalovací pult u intaktních jedinců, speciální WC, sprcha), prostředky umožňující rehabilitaci (např. rehabilitační míče, hydromasážní vana, masážní lůžko) a relaxaci (kuličkový bazén, molitanové kostky, vodní postel a technické vybavení snoezelenu – barevná světla, válce, audiotechnika technika apod.), prostředky pro rozvoj komunikace (např. AAK – komunikátory s hlasovým výstupem apod.). Nákup pomůcek by měl být konzultován a doporučen pracovníkem poradenského zařízení, aby investice byly účelné a pomůcky „ušité“ na míru dětem s postižením (podrobněji kapitola 7).

### 4.3.4 Personální podmínky

Je zřejmé, že pro společnou edukaci intaktních žáků a žáků s postižením je třeba kvalitní personální zabezpečení. To se týká především metodické (speciálněpedagogické a proinkluzivní) vybavenosti učitelů základních škol. Do speciálněpedagogické vybavenosti učitelů patří především určité penzum všeobecných znalostí z oboru speciální pedagogiky (základů speciální pedagogiky), doplněné o speciální didaktiku a metodiku se zaměřením na příslušné postižení. Další členy týmu pak tvoří asistenti pedagoga, případně osobní asistenti. Důležitá role také připadá školním poradenským pracovníkům (výchovní poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog či školní psycholog).

#### Pro zájemce

*Ve vyjádření Grofkové k problematice vzdělání učitele integrovaného žáka zaznívá ještě jisté kompromisní stanovisko: „Chce-li škola přijmout dítě s mentálním postižením, nemusí být jeho budoucí učitel nutně speciálním pedagogem. Nemusí se stát odborníkem pro výuku dětí se zrakovým postižením, sluchovým postižením ani tělesným postižením (neprolínají-li se tyto diagnózy žáka). Učitel má ‚před sebou‘ v době rozhodování jedno dítě s konkrétní charakteristikou obdobně jako každé jiné dítě ve třídě. V tuto chvíli musí mít k dispozici odborné vyšetření dítěte (psychologické či speciálněpedagogické), v němž by měly být velmi konkrétně specifikovány aktuální schopnosti dítěte (úroveň znalostí, dovedností a návyků), v kterých oblastech má dítě potíže a v jaké míře, jinými slovy, jaké má speciální potřeby. V příštím období může učitel využít metodického vedení a poradenského servisu poskytovaného prostřednictvím SPC, která jsou zaměřena na jednotlivé typy postižení a PPP...“ (Grofková in Valenta, Müller, 2003, s. 121).*



*Z dnešního pohledu dochází k rozšíření a upřesnění těchto požadavků o souhlas zákonných zástupců žáka o poskytnutí zprávy z odborného vyšetření dítěte (psychologické, speciálněpedagogické, nejlépe však komplexní). Do budoucna bude výstupem také stanovení míry podpory. V další fázi může učitel kromě metodického vedení a poradenského servisu prostřednictvím SPC, která jsou zaměřena na jednotlivé typy postižení a PPP, využít i konzultací se speciálními pedagogy ze škol samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*

*V současnosti probíhají vzdělávací kurzy (CIP) pro tyto učitele, které jsou organizovány v rámci Ústavu speciálněpedagogických studií (ÚSS) UP v Olomouci, a to na základě projektu hrazeného z ESF. Vysškolení speciální pedagogové, tutoři, by pak měli zabezpečovat konzultační servis pro učitele základních škol, kteří mají integrované žáky s postižením. Další možností, jak rozšířit pedagogickou způsobilost učitelů základních škol, je cílené další vzdělávání pedagogických pracovníků (některé školy využívají možnost proškolení celého pedagogického sboru, některé jdou cestou individuálních školení a kurzů).*

*Z pohledu inkluze však již není pro kompromisy místo. **Požadavek rozšíření kompetencí o inkluzivní a speciální pedagogiku se týká všech pedagogických pracovníků školy** v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zde by určitou komplikací mohla být velikost školy (zejména pro zastupitelnost učitelů při uvolňování na vzdělávací akci). Noví absolventi pedagogických fakult by měli získat základní penzum znalostí ze speciální pedagogiky již v rámci své pregraduální přípravy.*

Jak již bylo podrobněji uvedeno v kapitole 1.7, mezi další pedagogické pracovníky, kteří posilují pedagogické sbory, patří **asistenti pedagoga**. Místo asistenta pedagoga může být zřízeno na základě doporučení speciálněpedagogického centra (příslušného typu k zdravotnímu postižení) a kladně vyřízené žádosti ředitele školy adresované příslušnému krajskému úřadu. Indikací je především těžší stupeň postižení či kombinovaná forma. Žáci s LMP bez dalšího přidruženého postižení nebo znevýhodnění tak většinou nevyžadují přidělení služeb asistenta pedagoga. Ne vždy je však saturováno plné finanční zabezpečení, což činí problémy menším školám. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem (jeho činnost je obecně stanovena v § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.; jeho odborná kvalifikace je definována v § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění).

Kromě asistentů pedagoga mohou působit ve škole **osobní asistenti** dítěte s postižením, kteří však nejsou zaměstnanci školy a nejsou financováni rezortem školství. Jednou z dalších možností je zřízení nových míst na veřejně prospěšné práce (dále jen VPP) v rámci aktivní politiky zaměstnanosti. Nevýhodou je však krátkodobé působení těchto asistentů (nutno sledovat aktuální informace ÚP).

Oporou pro žáky, jejich zákonné zástupce, ale i samotné pedagogické pracovníky školy jsou na škole působící poradenští pracovníci. Patří sem především výchovní poradci a školní metodici prevence, kteří by měli působit na všech školách. Tým doplňují školní speciální pedagog a školní psycholog. V současnosti je zřízení místa školního psychologa a školního speciálního pedagoga umožněno na základě § 7, odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., ve školské praxi však bývá uplatňováno zřídka, a to zejména z nedostatku finančních prostředků. Proto jsou tyto pracovní pozice zřizovány hlavně na velkých školách (nebo v rámci projektu ESF „VIP kariéra“).

Školní poradenští pracovníci zajišťují poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na:

- prevenci školní neúspěšnosti,
- primární prevenci sociálněpatologických jevů,
- kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,
- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem s výchovnými či výukovými obtížemi,

- vytváření předpokladů pro snižování neprospěchu,
- metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálněpedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy (§ 7, odst. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.).

Konkrétní kompetence těchto pracovníků jsou definovány v příloze č. 3 výše uvedené vyhlášky (v pořadí: I. standardní činnosti výchovného poradce, II. standardní činnosti školního metodika prevence, III. standardní činnosti školního psychologa, IV. standardní činnosti školního psychologa).

**Je zřejmé, že v procesu inkluze hrají tyto pracovníci jednu z klíčových rolí, takže je nutné ekonomicky zabezpečit zřízení pozic školního psychologa a speciálního pedagoga.**

Ještě otevřenou a ne zcela vyřešenou otázkou zůstává působení učitele – speciálního pedagoga z případně transformovaných škol samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na základní škole. Jako ideální se jeví jeho působení v roli poradce – školního speciálního pedagoga nebo zařazení jako třídního učitele ve třídě, kde budou integrováni žáci s postižením. Jeho případné zařazení na pozici asistenta pedagoga lze považovat vzhledem k odborné erudici za dehonestující.

### 4.3.5 Sociální podmínky

*Inkluze je postavena především na zachování, rozvoji a posílení sociálních vazeb mezi dětmi s postižením a intaktní populací.*

Je tedy zřejmé, že v souvislosti s uvažovanými podmínkami inkluzivního vzdělávání je nutné se ještě zmínit o podmínkách sociálních. Inkluze je proces, který se týká nejen celého školního prostředí a jednotlivých aktérů tohoto procesu, kterými jsou především žáci a žákyně, pedagožky a pedagogové, vedení školy, ale i prostředí vnějšího, veřejnosti a rodinného prostředí, kde hlavní roli hrají rodiče. Jak už bylo řečeno, když jsme hovořili o prostorových podmínkách, architektonické bariéry jsou viditelné a řešitelné, horší jsou bariéry, které přetrvávají v nás lidech. Žák s postižením by se měl stát součástí třídního kolektivu, tzn., být ve významné míře zapojen do aktivit spolu s ostatními, přispívat k činnosti ostatních a ti k jeho. Pokud je například ve vyučování přítomen, aniž by se ho plnohodnotně zúčastňoval, je vyčleněn stranou spolu s asistentem, je míra inkluze nižší (v tomto případě bychom nemluvili o inkluzi, ale spíše o fyzické integraci nebo paralelní existenci).

#### Příklad

*Jako extrémní příklad této existence bychom mohli uvést situaci, kdy se sloučila základní škola se základní školou praktickou, ve třetí třídě proběhla skupinová integrace a asistentkou se stala bývalá učitelka základní školy praktické. Se zvonkem vchází se svými dětmi do třídy, projdou se sklopenými hlavami dozadu, kde se posadí a začne vyučování. Během vyučování se obě skupiny učí odděleně, učitelky na sebe ani nepromluví. Zazvoní, skupinka dětí s postižením odchází se svou učitelkou na přestávku.*

*A ještě jeden případ z mnoha, který jsme zaznamenali v praxi: asistentka pedagoga přichází s dítětem do třídy, po úvodní části obdrží pro dítě úkoly a aby nerušili ostatní, odchází se s ním učit do kabinetu.*

Uvedené příklady ilustrují nepochopení myšlenky integrace, inkluze, ze strany vedení školy a učitele – místo toho, aby vytvořili inkluzivní prostředí, vytvořili prostředí exkluzivní. **Z pohledu sociálního začlenění do třídního kolektivu je proto ze strany třídního učitele nutné nastavit podmínky tak, aby se žák s postižením mohl zapojit do edukačního procesu se svými spolužáky** (blíže viz kapitola 6).

Na to, jaký postoj zaujme třída vůči spolužákům s postižením, mají velký vliv učitelé, zejména třídní učitelé. Je známou zkušeností, že žáci přejímají určité vzory chování od svých učitelů.

*Je velká pravděpodobnost, jestliže se učitel staví k inkluzi kladně, je přesvědčen o smyslu inkluze, že se to projeví pozitivně nejen v jeho postojích a přístupech k žákovi s postižením, ale také v postojích a přístupech jeho žáků.*

Důležitá je také otevřená spolupráce s rodiči, a to jak s rodiči dítěte s postižením, tak s rodiči dětí intaktních. Tato spolupráce by měla být založena na důvěře a přímé vzájemné informovanosti. Jestliže si rodiče obrázek o škole tvoří jen z informací předaných dětmi, může být tento pohled značně deformován. U rodičů intaktních dětí může často vznikat pocit, že například dítě s mentálním postižením brzdí celou třídu, učitelka se věnuje jenom jemu. Přitom je drzé, vykřikuje – kdoví, co špatného jejich děti od něho pochyťtí apod. **Protože názory a chování dětí jsou hodně ovlivněny postoji rodičů, je zřejmé, že podobné postoje zaujme i jejich dítě a přenese je do vztahu vůči spolužákovi s postižením.** K mnoha nedorozuměním dochází také z pouhé neznalosti problematiky, třeba lehkého mentálního postižení. Rodiče také ovlivňují veřejné mínění.

Proto je lepší, když rodiče nenásilně zapojíme více do života školy, pokusíme se využít jejich nápadů, organizačních schopností, zapojujeme je do aktivit školy jako aktivní účastníky procesu (třeba i edukačního) a působíme na ně i osvětově. **Přitom budujeme vztah založený na otevřenosti a důvěře, jehož vyšší etáží je partnerství, spoluúčast rodičů při důležitých rozhodování.**

## 4.4 Předpoklad dalšího vývoje našeho školství směrem k inkluzi

### 4.4.1 Integrace žáků s mentálním postižením

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

Valenta a Müller (2003) upozorňují, že integrace je nejproblematictější právě u žáků s mentálním postižením. Podle jejich názoru problémovost vyplývá, a zkušenosti s integrací žáků s mentálním postižením to potvrzují, už ze samotného charakteru postižení. Poukazují zejména na skutečnost, že zatímco handicap žáků s ostatními druhy postižení lze úplně či částečně eliminovat bezbariérovými přístupy, architektonickými úpravami, kompenzačními pomůckami a podobně, pro individuální integraci žáka s mentální retardací kromě školní asistence, individuálního vzdělávacího plánu a speciálně poradenského servisu od učitelů žádné speciální prostředky nemáme. V souvislosti s tím je třeba si také uvědomit ještě jednu důležitou skutečnost, a sice to, že největším kompenzačním mechanismem u předcházejících kategorií postižení je zachovaný intelekt dítěte, což u mentálně postiženého představuje právě hlavní handicap. I z těchto důvodů byla integrace mentálně postižených žáků legislativně umožněna naposledy až po určitém zkušebním období, kdy integrace probíhala jen na ministerskou výjimku jako „experiment“. Zůstává proto otázkou, přihlédnou-li se k základním principům inkluze (a zejména k tomu, co ji odlišuje od integrace), zda je taková inkluze žáků s mentálním postižením vůbec možná, případně zda je účelná? Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.6, která byla zaměřena na specifika osobnosti mentálně postiženého dítěte, a to zejména z hlediska jeho psychických funkcí, již samotné zvláštnosti ve smyslové percepci, ale hlavně v myšlení, řeči, paměti, pozornosti v citové oblasti a konaci předurčují problémy tohoto žáka se začleněním do edukačního prostředí se svými intaktními spolužáky. Z tohoto pohledu je evidentně více zohledňující nastavené prostředí speciální školy.

### Příklad

*Ze zkušeností s edukací ve školách samostatně zřízených pro žáky s mentálním postižením je známo, jak samotné prostředí působí na žáka rehabilitačně. Mnohý z učitelů těchto škol byl nejméně jednou svědkem malého pedagogického zázraku, když neúspěšný žák základní školy, který díky „nabalujícím se“ negativním zkušenostem, stresu (ze špatných známek, z posměchu spolužáků), bloudící ve velkých prostorách základní školy, ale také sám v sobě, přišel jako uzlíček nervů do nového prostředí a tam pozvolna „rozkvetl“. Ve třídě nebylo třicet žáků (Fidlerů, Trchalíků, Lečbychů...), ale dvanáct spolužáků (František, Anička, Ivánek...), třída byla uspořádána tak, že to nebyla snad ani učebna, protože tu byl koberec, křesílka, bazének plný kuliček, molitanové stavebnice a spousta názorných pomůcek. Paní učitelka byla trpělivá, usmívala se, i když se něco nepodařilo. Nikam se nepospíchalo, byl čas i na hru, na odpočinek – třeba si jenom tak protřepat ruce, aby nebolely od psaní, protáhnout se v lavici či na koberci nebo si jen popovídat. A učebnice plné barevných obrázků, a co je nejdůležitější, psané tak, že všemu začal rozumět. Při hrách, při společné práci, ale i při zkoušení najednou začal prožívat to, co dávno nezažil, tedy radost z úspěchu.*

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

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

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

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

- V případě mentálně postižených žáků je nutné vypracovat školní vzdělávací program (ŠVP) podle RVP ZV, přílohy vzdělávání žáků s LMP, případně podle RVP ZŠS (žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením).
- Z tohoto ŠVP pak zpracovat „na míru“ pro žáky školy s MP postižením za supervize speciálního pedagoga SPC pro MP individuální vzdělávací plán.
- Integrace žáka s mentálním postižením přináší také nároky v oblasti sociálního začlenění do třídního kolektivu. Pedagogové by si měli promyslet, jakým způsobem připravit třídu na to, že jejich spolužák bude mít odlišný vzdělávací program a odlišný způsob klasifikace, přesto však bude zapojen do všech společných činností a svým způsobem bude přispívat k úspěchu celého kolektivu třídy.
- Jako nejproblematictější se jeví skloubit učební plán žáků s MP s učebním plánem ostatních žáků, a to zejména na 2. stupni základní školy.

### Pro zájemce

*V současné době se objevují tendence ohledně rušení základních škol pro děti s lehkým mentálním postižením, zrušení přílohy RVP ZV pro LMP a podpora individuální integrace žáků s LMP v základních školách (skupinová integrace má být umožněna jen ve výjimečných případech). Tyto tendence jsou součástí Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015. K tomuto jenom tolik – mnohaletou tradici a praxi bylo prověřeno, že vzdělávání žáků s LMP na školách k tomuto účelu samostatně zřízených nebylo pro tyto žáky „škodlivé“, spíše naopak – vedlo v konečném důsledku k maximálnímu využití jejich možností a schopností při vzdělávání a odpovídajícímu zapojení do života společnosti. K tomuto cíli slouží i upravený (ne méně hodnotný) vzdělávací program, který respektuje specifika kognice vyplývající z jejich postižení. Nelze*

*si představit, že by žák s lehkým mentálním postižením uspíval při aplikaci vzdělávacího programu určeného pro intaktní žáky (zejména na 2. stupni). Nejednotná, nahodilá modifikace těchto učebních plánů se jeví také jako problematická. Navržená opatření se tedy spíše snaží eliminovat problémy, které stojí v cestě „okamžitého“ začlenění žáků s lehkým mentálním postižením do prostředí základních škol běžného typu, než je řešit. Nepřipravenost základních škol se přitom už projevila například při začlenění žáků tzv. „hraničních“, ale nezřídka i žáků s intelektovými schopnostmi v mezích nižšího podprůměru. V případě plošného začlenění žáků s lehkým mentálním postižením by dopady byly ještě horší.*

### 4.4.2 Prognóza dalšího vývoje

Při zamyšlení se nad současnou ekonomickou situací a realitou, že je u nás vybudovaný funkční systém speciálního školství, nelze jinak než konstatovat, že by nebylo moudré v této době naráz (třeba legislativním opatřením) zrušit všechny školy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a spustit plošnou inkluzi. Je však možné v rámci možností tam, kde to jde a jsou zajištěny podmínky, integrovat lehčí postižení, pro komplikovanější případy a těžší formy postižení ponechat jako alternativu speciální školy. Základní školy mají za sebou zkušenosti se zaváděním integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrace žáků (i s mentálním postižením) našla svou legislativní oporu. To jsou cesty, které již byly vyšlapány. Cesta k inkluzi je však složitější, v mnoha směrech ještě nevybudovaná, jen naznačená. Jasně je, že ač má s integrací styčné plochy, přesahuje její rámec, přesahuje vlastně i rámec školy, týká se celé společnosti, změny celospolečenských názorů a postojů vůči lidem s postižením, které by se daly vyjádřit slovy respektování odlišnosti (různorodost je něco normálního), rovný přístup, rovné příležitosti (ale vždy s ohledem na jejich možnosti a stupeň postižení).

*Naším podmínkám bližší by měl tedy být model postupných kroků, kdy napřed dochází k široké osvětě ve veřejnosti, a to na základě zpracované a odborníky přijaté koncepce, zajištění ekonomických požadavků, proškolení pedagogů, a až potom následuje postupná transformace školské soustavy.*

Na tomto místě by bylo vhodné také konstatovat, že inkluze je doménou základního školství, nikoliv školství speciálního, jak bývá v současnosti mylně prezentováno a společností vnímáno. Speciální školství je studnicí zkušeností a inspirací, jak přistupovat k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jakým směrem se má ubírat jejich edukace. Právě speciální školství vycházelo z inkluzivního myšlení mnohem dříve, než se jím začalo zabývat základní školství. Speciální pedagogové již dlouhodobě pracují s velmi různorodými kombinacemi postižení v rámci třídního kolektivu, pro něž vytvářejí inkluzivní prostředí. Současně velmi intenzivně pracují s rodičovskou veřejností, pro niž zabezpečují osvětovou činnost a snaží se ji aktivně zapojit do života školy.

#### Příklad

*Z praxe jsou známé příklady, jak problematické bylo v rámci třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením vzdělávat integrovaného žáka s kombinovaným postižením, případně s těžkým mentálním postižením. Tato obtížnost spočívala nejen v rozdílných vzdělávacích programech, ale také v přístupu rodičů. Někteří rodiče žáků s lehkým mentálním postižením nechtěli, aby vzdělávání jejich dětí brzdil žák s těžším mentálním postižením, případně žák imobilní. Stejný jev bylo možno pozorovat v přístupu rodičů se středně těžkým mentálním postižením, když odmítali zařazení svého dítěte do třídy, kde byli žáci převážně imobilní. Bez práce s rodiči, jejich zapojení do života školy, osvětové činnosti (přednášky, besedy s pracovníky SPC) by nebylo společné vzdělávání těchto dětí v mnoha případech možné.*

**Aby bylo inkluzivní vzdělávání úspěšné, hlavní, zásadní změna musí nastat v základním školství, a to je nelehký a dlouhodobý proces.**

*V případě realizace inkluze je zřejmé, že proces transformace (proměny) zasáhne oba proudy, přičemž akcent bude kladen na základní školství, které bude institucionálně více zabezpečovat edukaci všech žáků „pod jednou střechou“ (škola pro všechny), zatímco speciální školství bude více transformováno do podoby metodických, poradenských center, která budou využívat velkého potenciálu (materiálně-technického i personálního) k podpoře edukace dětí s postižením na základních školách. Důležité (a naší tradici odpovídající) je však také zachování jeho edukačního působení jako alternativy pro žáky, u nichž je inkluze problematická, a pro žáky, kteří potřebují pro své těžší, příp. kombinované postižení specializovanější péči.*

**Z uvedeného vyplývá, že pokud nemá zůstat jen u určité politické proklamace inkluze, musí naše školství a celá společnost projít procesem zásadních a hlubokých změn. Tato proměna žádá čas na širokou osvětu ve společnosti, legislativní změny, proškolení učitelů, nové přístupy a postupy ve vzdělávání a také vybavení škol, což všechno vyžaduje nemalé finanční náklady.**

**Při nedostatečném akceptování těchto základních požadavků hrozí nebezpečí, že inkluze zůstane jen prázdným pojmem, iluzí, cestou, která nikam nevede, a nejvíce na to doplatí ti, kvůli nimž se realizuje, tedy lidé s postižením a znevýhodněním.**

---

## 5 Specifika práce se žákem s mentálním postižením

Pátá – metodicky zaměřená – kapitola publikace nabízí konkrétní didaktické, didakticko-artefiletické a reedukační postupy při práci se žákem s mentálním postižením. První subkapitola se zaměří na metodiky a předmětové didaktiky edukace a reedukace percepce (smyslová výchova), trivia a pracovních aktivit (pracovní vyučování), další na specifickou oblast „artbrutu“ s didakticko-artefileticky laděnou metodikou, vytěžující jistá pozitiva mentálního postižení žáků promítající se do jejich specifického vidění světa v umělecké (výtvarné) produkci. Třetí subkapitola věnuje pozornost reedukaci žáků s mentálním postižením (tj. terapeuticko-edukativní intervenci deficitu kognitivních funkcí především) realizované na základě psychologické diagnostiky žáka (tzv. *vzdělávací aplikace komplexního testu inteligence WISC*).

### 5.1 Smyslová výchova

Smyslová výchova byla na zvláštní škole a poté na základní škole praktické (ve vzdělávacím programu zvláštní školy) bazálně zařazena do složky jazyková výchova (tj. rozvoj smyslového a citového vnímání a mluvené řeči), která s dalšími složkami – základy čtení, literární výchova a psaní – tvoří obsah českého jazyka jakožto nosného předmětu prvního stupně (prvního období) školy. Implicitně je smyslová výchova součástí všech ostatních disciplín vyučovaných na škole, zejména pak ostatních výchov.

Vzdělávací programy se zaměřují na rozvoj smyslového vnímání, pozornosti a dalších psychických funkcí, ale především na cílevědomé vytváření vztahů smyslového vnímání, myšlení a řeči, obsah je tvořen tematickými bloky, jako jsou diferenciatní cvičení, zraková a sluchová cvičení, poznávání předmětů hmatem, prostorová a směrová orientace, cvičení chuti a čichu, vizuomotorická cvičení, kinesteze.

Ve RVP ZV – LMP není smyslová výchova explicitně jmenovaná jako samostatný vzdělávací obor (tj. předmět) či jeho složka, ale je implicitně rozptýlena především do výchovných oborů. V oboru Český jazyk a literatura ji můžeme najít v cílovém zaměření vzdělávací oblasti (rozvíjení řečových schopností, myšlení, emocionálního a estetického vnímání), v učivu (diferenciatní cvičení pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání..., koncentrační cvičení...).

Obdobně je tomu ve RVP ZŠS – 1. díl, kde je výše uvedené učivo vřazeno především do vzdělávacího oboru Čtení (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace).

Ve RVP ZŠS – 2. díl tvoří již smyslová výchova samostatný obor pod vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět. Smyslová výchova systematicky procvičuje zrakové, sluchové, čichové a chuťové vnímání, hmatové vnímání, vizuomotoriku a prostorovou orientaci vždy v konkrétních situacích.

Důležitost sensorické a senzomotorické výchovy v edukaci osob zdravých, ale především jedinců s různým druhem a typem zdravotního postižení si v minulosti uvědomovala řada vynikajících pedagogů, speciálních pedagogů i psychologů. Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské radí matkám, jak rozvíjet smysly svých dětí, B. Frobel zpracoval hry a hračky zaměřené na rozvoj smyslů, Marie Montessoriová využívala přírodnin a přirozených materiálů pro rozvoj diferenciací analyzátorů dětí, Sequin i Itard zpracovali nástroje, pomůcky a metodické řady pro sensorickou a senzomotorickou výchovu osob s mentálním postižením.

Všechny uvedené osobnosti světové („speciální“) pedagogiky se ve svých metodikách rozvoje senzomotoriky zaměřily na postupný (izolovaný) rozvoj jednotlivých analyzátorů, což nebyl zrovna neoptimálnější model, protože naše vnímání je globální, a tedy i výcvik jednotlivých analyzátorů by měl probíhat globálně tak, aby mohly vznikat mezi korovými centry analyzátorů co nejpočetnější asociace. Tento nedostatek překonal až belgický „speciální pedagog“ Ovid Decroly, propagátor globální metody a globálního přístupu ve výchově. Z našich autorů, jejichž metodiky i pomůcky se stále ještě využívají na speciálních školách, můžeme jmenovat J. Svobodu, J. Říhovou-Kunovou, I. Jarníkovou a dr. M. Čecha.

M. Čech, z jehož práce bude v mnohém vycházet následující text, formuloval následující obecné principy senzorní výchovy na speciálních školách (in Konrádová, 1974):

- Rozvíjený analyzátor zatěžovat přiměřeně tak, abychom v korové oblasti nevyvolali ochranný útlum.
- Zpočátku nezadávat hromadné lekce a pracovat individuálně.
- Později střídát individuální, skupinovou a hromadnou formu práce.
- Využívat soutěživý prvek při cvičeních.
- Cvičení v maximální míře upravit do podoby hry.
- Rozvíjet jednotlivý analyzátor komplexně s ostatními analyzátory.
- Společně s analyzátory rozvíjet další psychické funkce a složky osobnosti.
- Cvičení provádět systematicky, krátkodobě a opakovaně.
- Respektovat princip individuálního přístupu k dětem se zdravotním postižením.
- Reedukační cvičení realizovat až na podkladě závěrů speciálněpedagogické diagnostiky.

Zrak je všeobecně považován za nejdůležitější analyzátor, a jeho ztráta je proto udávána jako nejcitelnější senzorní postižení (viz odraz řečeného v lidovém rčení – chránit něco jako oko v hlavě, oko za oko...). Udává se, že tímto analyzátozem přijímáme až devadesát procent všech informací z prostředí, k jejichž zpracování potřebujeme celou desetinu kortexu.

Při rozvoji vizuálního analyzátoru (stejně jako u rozvoje analyzátorů ostatních) je třeba si uvědomit, že se zaměřujeme na reedukaci té části analyzátoru, v níž má jedinec s mentálním postižením největší deficit, tj. na rozvoj korové části analyzátoru (centrum zrakového analyzátoru se nachází v týlním laloku) a na vznik mnohočetných asociací s centry ostatních analyzátorů a neuroefektorů. Musíme si tedy uvědomit, že dominantní deficit se v případě jedince s mentálním postižením nenachází v receptoru či v aferentních drahách analyzátoru (i když tuto situaci nelze vyloučit u kombinovaného postižení).

U zraku se zaměříme především na rozvoj následujících schopností:

- rozeznávání barev,
- rozlišování tvarů,
- odhad rozměrů,
- orientace v prostoru,
- rozvoj pozornosti a zrakové paměti.

Rozeznávání barev je úzce propojeno s činnostmi ve výtvarné výchově, kde děti učíme rozeznávat a pojmenovat nejdříve základní barvy (k červené, žluté a modré připojíme i odvozenou sekundární barvu zelenou), posléze barvy odvozené, odstíny barev, jejich průběh, citění barev (barva studená a teplá, veselá a smutná), blíže viz metodika výtvarné výchovy v dalším textu.

Pro nácvik schopnosti diferencovat barvy je možno použít velké množství pomůcek, jež si může pedagog sám připravit:

- barevné domino, kde se kromě barev mohou děti rozeznávat i tvary,
- pracovní listy, kde děti vybarvují okénka dle předlohy a později dle „diktátu“,
- různé formy omalovánky motivovaných pohádkovým příběhem,
- barevné kostky, ze kterých děti staví obrazce dle namalované předlohy,
- „motání“ barevných klubíček pastelkami, které je vhodné doplnit slovním doprovodem („Motám červené klubíčko...“).

Schopnost rozlišování tvarů začneme s dětmi procvičovat na obecnější úrovni, a to nejlépe dichotomickým tříděním předmětů denní reality na:

- tělesa kulatá (jablko, míč, hlava, slunce...),
- tělesa hranatá (kostka cukru, cihla, krabice, bedna...),
- tělesa válcovitá (láhev, kmen stromu, tužka...),
- tvary obdélníkové (obálka, sešit, tabule, deska stolu...).



Opět existuje velké množství postupů, technik a pomůcek, které může pedagog využít k rozvíjení schopnosti diferenciaci tvarů u žáků s mentálním postižením:

- hra s tvarovým dominem ve dvojicích či ve skupině,
- práce s konturovými obrázky – dítě na pracovní list s nakreslenými konturami (většinou geometrickými tvary) klade vybrané relevantní tvary vystřižené z tvrdého papíru (obdoba tzv. Seguinovy destičky),
- z krabice s množstvím vystřižených tvarů dítě dle instrukce vybírá tvary kulaté, hranaté, obdélníkové, špičaté...,
- práce s tvarovými stavebnicemi – oblíbené jsou dřevěné stavebnice, z nichž si děti mohou stavět „hrad“, hru je vhodné doplnit opět slovním doprovodem,
- obrázkové skládky – děti skládají do původního tvaru rozstříhaný plakát, fotografii, pohlednici...

Výcvik odhadu rozměrů se realizuje paralelně s chápáním pojmů malý – velký, nízký – vysoký, krátký – dlouhý, úzký – široký a s chápáním stupňování v oboru těchto pojmů velký – větší – největší...

Cvičení je vhodné začít pojmy nízký – vysoký, protože pro diferenciaci těchto pojmů existuje v realitě (ve třídě, v parku, na ulici...) množství těles vhodných k demonstrování (vysoký strom, nízký keř, vysoký dům, nízký plot...). Velmi vhodné jsou k procvičování pojmů kostkové a tvarové stavebnice (velká – větší – největší věž z kostek atd.).

Pojmy je vhodné procvičovat v dalších předmětech – ve výtvarné výchově kreslíme tlustého krále a hubenou princeznu, v tělesné výchově se stavíme do řady dle velikosti atd.

S orientací v prostoru (a čase, tj. v časoprostoru) mají děti s mentálním postižením (stejně jako děti s ADHD syndromem) značné potíže. Nejedná se pouze o problémy s odhadem vzdáleností předmětů nacházejících se v prostoru (který předmět leží blíž a který dál), ale značný deficit vykazuje také orientace v tělesném schématu – pravá a levá strana, přede mnou, pode mnou, nahoře, vzadu atd.

Nejvhodnějším prostředkem rozvoje prostorové orientace jsou spontánní hry a cvičení v prostoru (v tělocvičně, na hřišti, ve třídě...), konkrétní cvičení lze opět zaměřit podle následujících námětů:

- cvičení se šipkami (děti s malými šipkami v ruce napodobují směr učitelovy šipky a současně tento směr pojmenovávají × děti kladou své šipky dle diktátu učitele na lavici atd.),
- děti manipulují s vláčkem vystřiženým z kartonu, který má otvíratelná okna vagonů: „Otevřeme u prostředního vagonku okno vlevo, u prvního vagonku otevřeme prostřední okno.“ – pomůcka velmi vhodná pro budování prematematických pojmů v přípravném (nepočítařském) období výuky matematiky prvního ročníku základní školy praktické či na nižším stupni základní školy speciální,
- děti třídí geometrické tvary a tělesa (hranáta, kulatá...) z hromádky podle instrukcí učitele – kulaté tvary kladou vpravo, hranaté nahoru atd.,
- dítě se zavazanýma očima projde určité místo, pro ztížení orientace je můžeme zatočit o půloblouk, později o oblouk atd.

Opět je třeba doplnit cvičení slovním doprovodem, např.: „Honza udělá dva kroky vpřed, Jitka krok vlevo...“; cvičící děti pak opakují instrukci v průběhu její realizace.

Pozornost (a zraková paměť) patří mezi ty kognitivní funkce, ve kterých mají žáci s mentálním postižením (a opět děti s ADHD) značný deficit, funkce však lze v průběhu výuky a speciálním cvičením úspěšně reedukovat.

Tato cvičení mohou mít pro zvýšení motivace žáků herní či soutěžní charakter:

- Děti hledají rozdíly ve dvou obrázcích.
- Děti hledají chyby, které „popletený“ malíř nakreslil na obrázku.
- Děti hledají změnu v umístění věcí na učitelově stole, na magnetické tabuli, ve třídě, kterou učitel udělal, zatímco děti měly zavřené oči (čekaly za dveřmi třídy).
- Pro rozvoj zrakové paměti je možno použít cvičení Kimových her – děti po dobu tří minut pozorují věci vyložené na stole a pak (po určité době) se je snaží všechny vyjmenovat atd.

Variace Kimových her vhodných pro mladší děti s mentálním postižením (Machková, 1990):

- Před děti vyložíme na stůl několik předmětů určité kategorie (kuchyňské nádobí, dílenské nářadí, kancelářské potřeby...) a děti sadu po třicet vteřin pozorují. Poté učitel provede určitou změnu v postavení, pořadí či počtu předmětů a děti musí změnu poznat. Postupujeme od jednoduchých a patrných změn ke změnám detailnějším a komplexnějším.
- Učitel vytvoří na lavici určitý obrazec z drobných předmětů (z mincí, sirek, kříd...), děti ho po třicet vteřin pozorují a poté se jej snaží nakreslit tužkou na papír.

Rozvoj sluchového vnímání je podstatný pro rozvoj fatických (řečových) funkcí. Opět je nutno si uvědomit, že smyslová výchova je zaměřena na rozvoj kortikální části sluchového analyzátoru (centrum se nachází v temporálním laloku hemisfér), a pokud je podezření na sluchovou vadu, dítě odesíláme na vyšetření na foniatrii a ORL. Dále musíme mít na zřeteli, že pro mentální postižení je symptomatické opoždění sluchové diskriminace hlásek, a proto schopnosti fonematického slyšení, sluchové syntézy a analýzy dozrávají se zpožděním, což se projevuje např. prodloužením doby fyziologické dyslálie (vlivem nedostatečného rozvoje fonematického sluchu dítě patlá i po nástupu do základní školy praktické či základní školy speciální). K spontánnímu rozvoji sluchového analyzátoru dochází ve všech předmětech (oborech či vzdělávacích oblastech) učební plánu speciální školy, specifické postavení v tomto ohledu zaujímá předmět hudební výchova, vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a předmět logopedická péče (jakožto předmět speciálněpedagogické péče).

Při rozvoji sluchového analyzátoru se zaměříme na schopnost rozlišovat:

- druh zvuku,
- intenzitu zvuku,
- výšku zvuku,
- zbarvení zvuku a hlasu (spolužáků a učitelů),
- směr, odkud zvuk přichází,
- vzdálenost zdroje zvuku,
- zvuky nástrojů, zvířat, přírodních zvuků (spojit s napodobováním některých zvuků).

Současně s rozvíjením diskriminace sluchu se zaměříme na rozvoj sluchové syntézy a analýzy – dělení vět na slova, slov na slabiky (a syntéza slabik ve slovo), sluchová diskriminace první hlásky ve slově.

### **Příklad**

*Pro nácvik syntézy a analýzy je vhodné využít rozpočítadel a dětských říkadel, např.:*

*Enebene Emane,  
kdo tu bábu dostane,  
ten to není, ten to je,  
ten už s námi nehraje.*

*Paci, paci, pacičky,  
táta koupil botičky  
a maminka pásek  
za myší ocásek.*

Návrhy některých cvičení rozvoje sluchového analyzátoru:

- tzv. „slepárny“, kdy děti cvičí se zavázanýma očima (mnoho metodik dramiky, viz doporučená literatura),
- děti putují se zavázanýma očima za zvukem učitele,
- sluchové rozlišování materiálu uzavřeného před zraky dětí do několika stejných kovových plechovek (šrouby, sirky, vata, papír, rýže, písek, knoflíky...),
- určování zdroje zvuku hrou na „slepou bábu“ – cesta za různými zdroji zvuků,

- žáci sedí se zavřenýma očima v lavicích a z různých koutů třídy se ozývají různé zvuky (tleskání, šoupaní, dupání, chřestění...) provozované učitelem a vybranými žáky. Naslouchající žáci musí okamžitě na zvuk reagovat domluvenou aktivitou (ukázat, odkud zvuk přichází, zvednout ruku, když uslyší dupání...),
- „sluchová“ varianta Kimových her (učitel vyjmenuje osobní věci, které si děti vezmou na pomyslný výlet, děti si je musí zapamatovat a po třiceti vteřinách reprodukovat – rozvoj sluchové paměti i představivosti).

Velmi oblíbeným a radostně přijímaným cvičením sluchového analyzátoru žáky speciální školy je „hra na buližník“.

Jeden z žáků (buližník) se ukryje v místnosti a mlčí, zatímco ostatní žáci, kteří buližník hledají se zavřenýma očima, vydávají (každý jiný) zvuk. Žák, který najde buližník, k němu podřepne, přestane vydávat zvuk a může otevřít oči a sledovat činnost svých méně úspěšných spoluhledačů.

Hmatový analyzátor kompenzuje zrakovou vadu a při jeho výcviku se většinou snažíme eliminovat činnost zrakového analyzátoru. Naše tělo je citlivé na tlak, teplo, bolest apod., přičemž nejcitlivější jsou konečky prstů, jazyk a tvář.

Rozvoj hmatového analyzátoru spojíme s nábivkem hygienických a sebeobslužných návyků (mytí rukou, zapínání knoflíků, zavázání tkaničky) a návyků pracovních (především v hodinách výtvarné výchovy a pracovního vyučování). Rozvoj tohoto analyzátoru nabývá u dětí s mentálním postižením zvláštního postavení, když si uvědomíme, že jejich profesní příprava směřuje převážně do oblasti manuální činnosti.

Náměty na cvičení hmatového analyzátoru (volíme bohatě variované materiály – plastické, sypké, pružné atd.):

- třídění drobného materiálu (pecky, rýže, knoflíky...) na hromádky s vyloučením zraku (i soutěžní formou jako „hra na Popelku“),
- třídění geometrických těles,
- třídění hadříků z různých materiálů,
- rozlišení váhy stejných krabiček (např. od zápalek) naplněných různým materiálem – řadit krabičky dle váhy,
- modelování geometrických těles jen s hmatovou kontrolou,
- kreslení a modelování podle hmatu,
- práce s hmatovými představami – žáci pantomimicky předvádějí, jak hnětou sněhovou kouli, jak vytahují opečený buřt, který jim spadnul do ohně, jak hází těžkou koulí...

**Rozvoj čichového analyzátoru** lze realizovat jak se zapojením zrakového analyzátoru, tak i s jeho vyloučením. Cvičení na rozvoj tohoto analyzátoru musí být krátkodobá, protože se náš čich na různé pachy rychle přizpůsobuje a ztrácí citlivost. Rozvoj čichu má pro žáky s mentálním postižením především preventivní význam – chrání před zkaženými potravinami, upozorňuje na únik plynu, požár atd.

Návrhy diskriminačních cvičení:

- do stejných lahvíček nalijeme různé tekutiny (vodu, petrolej, líh, ocet...), dvě a dvě kapaliny jsou vždy stejné – děti tvoří jejich dvojice,
- do stejných lahvíček nalijeme různý koncentrát octa a děti tvoří škálu dle intenzity pachu,
- děti podle čichu rozpoznávají druh nakrájeného ovoce, pečiva, rozlišují kosmetické a hygienické přípravky (mýdlo, šampon, prací prášek...).

Při rozvoji **chuťového analyzátoru** se zaměříme na diferencování chuťových rozdílů:

- látek s neutrální chutí (voda, mouka),
- sladkých věcí (cukr, med, ovoce, sušenka),
- hořkých látek (kakao, neslazený čaj, hořká čokoláda),
- slaných látek (osolená voda, sůl, slaneček, maso, pečivo),
- kyselých látek (ocet, citron, kyselina citronová potravinářská),
- kořeněných látek (vanilka, zázvor, skořice, hřebíček, pepř, paprika).

Rozvoj chuťového analyzátoru je vhodné spojit s učivem o zdravém životním stylu (nepřejídat se, omezit sladkosti, jíst tmavé pečivo, zeleninu a ovoce...).

## 5.2 Didaktika trivia

### 5.2.1 Počáteční čtení

Počáteční čtení i psaní je na základních školách praktických (dříve zvláštních školách, tedy školách pro žáky s mentálním postižením) vyučováno dle školních vzdělávacích programů vycházejících z jednotné normy RVP ZV – LMP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravený pro žáky s lehkým mentálním postižením), která stanovuje složky vzdělávacího oboru (předmětu) Český jazyk a literatura ve všech ročnících školy takto:

- Komunikační a slohová výchova (se samostatnou částí Psaní na prvním stupni),
- Jazyková výchova,
- Literární výchova.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura společně s oborem Cizí jazyk utváří nadřazenou kategorii vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Nutno podotknout, že počáteční čtení (a psaní) v elementárních ročnících speciální školy je velmi náročné na trpělivost, odbornost a zkušenosti psychopeda, což prakticky znamená, že na místě elementaristy by měl pracovat speciální pedagog alespoň s pětiletou praxí, který je schopen se kvalifikovaně rozhodnout pro nejhodnější postupy počátečního čtení, a to v závislosti na specifických potřebách svých žáků. Přestože jsou v současnosti zpracovány pomůcky a učebnice také pro globální metodu čtení (žáci se učí číst nejdříve celá slova až věty a teprve později dochází k hláskové analýze), při výuce na základních školách praktických převažuje metoda analyticko-syntetická, a to také z toho důvodu, že tradiční (a vynikající) slabikáře pro elementární ročníky zpracované dr. Lincem (ve spolupráci s prof. Kábelem) upřednostňují hláskový nácvik čtení. Globální metoda se zdá být vhodnější pro nácvik čtení na základních školách speciálních, a to zvláště u těch dětí, jejichž paměť i další kognitivní funkce nedovolí obsáhnout příslušná písmena abecedy.

#### Pro zájemce

*Psychoped se na základě svých zkušeností může rozhodnout také pro další z metod nácviku elementárního čtení, kam patří, mimo jiné, také „alternativní“ postupy, např. elementaristika antropozofické pedagogiky (waldorfské či „konigovské“ školy), která důsledně vychází z požadavku multisenzoriálního přístupu ve výuce – učitel využívá v počátečním čtení a psaní žáků nejen jejich jemnou motoriku, sluchový a zrakový analyzátor (jak je to běžné u ostatních metodik), ale také hrubou motoriku, imaginaci a prožitek dítěte (tedy je zapojena nejen sféra racionální a volní, ale také emocionální).*

*Žáci waldorfských škol začínají číst o něco později než jejich vrstevníci na běžných školách. Toto zpoždění však netrvá dlouho a otvírá prostor pro kvalitnější metodiku počátečního čtení a psaní zvláště v přípravném období. Obsahem přípravného období jsou tzv. formy – formování linií. Jedná se o grafomotorická cvičení realizovaná na velké plochy papíru barevnými pastely. Formy plní jednak funkci přípravných cvičení počátečního psaní, jednak mohou být zaměřeny na terapeutické cíle (u dětí se specifickými poruchami učení – reedukují poruchy grafomotorického vizu, vizuomotorické koordinace, deficit pravolevé orientace). Děti se s formováním linií setkávají již od prvního měsíce školní docházky, z jednoduchých forem přecházejí na složitější, k zrcadlovým podobám forem podle jedné a později i podle dvou os. Formování plynule přechází v „malování“ grafémů – dítě se zmocňuje písmen, aniž by umělo číst. Tvary písmen si nejdříve fixuje pohybem a prožitkem, každý grafém tak získává svůj emocionální náboj, který významně napomáhá jeho imprintaci.*

*Vlastní metodika nácviku je z pohledu žáků zábavnou hrou.*

*Příklad nácviu grafémů V a K:*

Učitel vyvozuje grafém z motivačního příběhu: V jednom království žil král s královnou a malým synem Janem. Královna zemřela a král se znovu oženil. Macecha však neměla Jana ráda, a když král odejel do bitvy, zavřela prince do bedny a tu vhodila do moře. Po mořské hladině běžely vlny a foukal vítr.

Děti si navozují představu mořských vln, které jsou zelené, vysoké a na svém hřbetě nesou bednu s malým princem. Snaží se rukama a pak i celým tělem znázornit v prostoru pohyb vln, interpretují přitom říkanku s vysokou frekvencí hlásky V – „vlnu za vlnou vítr víří, vysoko stříká vodní sloup“.

*Pohyb, který si děti vyzkoušely (hrubá motorika) a prožily na vlastním těle, pak přenášejí na papír:*

### **Antroposofické uvolnění ruky**

*Linie postupně zmenšují a zjednodušují až do výsledného tvaru příslušného grafému:*

*Tento tvar ovšem pro děti ještě není grafémem, ale symbolem zastupujícím vlny a jejich pohyb, který mají uložený nejen ve vizuální paměti (s asociací na akustickou paměť), ale také v kinestetické paměti.*

*Další den se žáci vracejí k motivační pohádce a zabývají se postavou krále, který odejel do boje. Král obléká purpurový plášť, jeho barva je rudá jako barva krve, král je pevný a silný, když s obnaženým mečem kráčí do boje. Děti se vžívají do postavy krále, který pevně kráčí v čele svého vojska (říkanka na „k“ – král kráčí...), a v kruhu pochodují po třídě – opět se jedná o akustickou, vizuální (tvar i barva) a kinestetickou fixaci s pomocí prožitku. Děti kreslí krále a jeho postavu zjednodušují do symbolu.*

### **Antroposofické vyvození grafému K**

*Uvedenou metodikou obsáhnou děti celou abecedu (velká tiskací písmena) v průběhu půl roku – neučí se ovšem číst ani psát, pouze malují symboly – formy vln, králů, hadů (písmeno S) atd. Budoucí grafémy se tak pro ně stávají čímsi živoucím, konkrétním, prožitým, a nikoliv abstrakcí. Proces vlastního čtení jde potom velice rychle. Děti se na waldorfské škole naučí číst většinou do pololetí druhého ročníku (blíže viz Valenta, M.: Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. Olomouc: UP, 1993).*

V dalším textu se zaměříme na nejméně frekventovanější metodu výuky čtení na základních školách praktických (analyticko-syntetickou) zpracovanou Vladimírem Lincem (spoluautor F. Kábele) v metodicky nejnáročnějším prvním ročníku. Přestože je metodika využívána již druhou generací žáků, je stále moderní a svojí povahou umožňuje naplnění všech relevantních didaktických principů (metoda je podpořena příslušnými didaktickými prostředky, především slabikářem Naše čtení a Tabulkami ke slabikáři Naše čtení).

Metodický postup je rozfázován do čtyř návazných etap (Linc, 1979):

- přípravná etapa počátečního čtení,
- přechod od obsahu k formě řeči,
- poznávání hlásek a písmen a jejich zpevnování,
- nácviu čtení slabik a slov a jejich automatizace.

Úkolem **přípravného období** je rozvíjet funkce, které jsou nezbytné pro počáteční čtení a v nichž mají žáci speciálních škol (na rozdíl od žáků běžných škol) větší či menší deficit. Postižené funkce se reedukují v průběhu celého období počátečního čtení speciální metodikou i delším časovým obdobím věnovaným této práci. K rozvoji postižených funkcí dochází tedy nejen v přípravném období (jež se prolíná s přípravným obdobím počátečního psaní a jeho úkoly), třebaže zde jsou cílovou kategorií.

K plnění úkolů přípravného období jsou zaměřena cvičení v první části slabikáře (i v jeho tabulkách), kterým je vymezen prostor přibližně čtvrt roku. K těmto úkolům patří především:

- rozvoj záměrné pozornosti (a schopnosti soustředit se na úkol),
- rozvoj percepce,
- zdokonalení analyticko-syntetické činnosti,
- zpřesnění diferenciac sluchové (ad fonemické slyšení, sluchová analýza a syntéza), zrakové (ad grafomatičké vizus, diferenciac a třídění jevů a předmětů – malý, velký atd.) a motorické (ad vizuo-motorická koordinace a reakce, jemná motorika),

- rozvíjení směřové orientace (především orientace na stránce, schopnost „čtení“ obrázků zleva doprava...) a časoprostorové orientace,
- rozvoj myšlení a řeči.

Nezastupitelné místo mají v přípravném období předmětné činnosti – manipulace s trojrozměrnými modely a především se skutečnými předměty, které tvoří východisko pro pozdější práci s dvourozměrnými obrázky a práci se slabikářem a tabulkami. Učitel nesmí také zapomínat na skutečnost, že přípravné období plní také svoji funkci motivační (tj. vytvořit prostor pro pozitivní zpětnou vazbu – navození úspěchu u žáků, místo pro pochvalu a odměnu...) a diagnostickou (především elementarista a především v tomto období rozhoduje na základě speciálněpedagogické diagnostiky, zda bylo vřazení žáka na speciální školu správné, a pokud ne, navrhuje pedagogické radě školy a řediteli opatření).

Úkolem krátké, ale významné **etapy přechodu od obsahu k formě řeči** je naučit žáka s mentálním postižením pochopit relaci věcný význam řeči (obsah) a jeho forma, to, že jeden obsah může mít různé formy (např. Alík má akustickou formu – voláme na něj, vizuální formu – vidíme ho nakresleného, ale můžeme i napsat jméno Alík, a protože děti neumí ještě psát, forma psaného slova je nahrazena např. proužkem papíru – děti tvoří z proužků dvojslovné věty typu Alík štěká, maminka vaří...), že může mít podobu mluveného – slyšeného – psaného (kresleného) slova (formy). V tomto období se děti naučí spojovat zvukovou formu řeči s optickou (obrázek, proužky papíru) a dělit větu na jednotlivá slova.

Vlastní čtenářské období začíná ve **třetí etapě – poznávání hlásek a písmen a jejich fixování**. Pro tuto etapu zpracoval Linc následující metodickou řadu:

- K vyvozování hlásky se využívá říkanky, kterou se děti naučí z paměti (např. pro vyvozování hlásky A/a, Á/á se učí říkanku Alík, to je neposeda, schoval kost a teď ji hledá), říkanka je ilustrována situačním obrázkem.
- Říkanka se „napíše“ (učitel na flanelovou tabuli, žáci na lavici) pomocí proužků papíru.
- Z říkanky se vyčlení slova s vyvozovanou hláskou, tato se sluchově diferencuje (nejsnadnější je diskriminace hlásky na počátku slova – Alík, dále a jako spojka a nakonec uprostřed a na konci slova) a spojí s grafémem (písmenkem) ze skládací abecedy.
- Fixace spoje grafém (písmenko ze skládací abecedy) – foném (slyšená hláska) – artikulém (vyslovená hláska), variovaná cvičení.
- Postihování počáteční hlásky ve slově podle obrázků, žáci přikládají k obrázkům předmětů, zvířat, lidí písmenka podle první hlásky ve slově, třídění obrázků podle počáteční hlásky atd.

**Čtvrtá etapa – nácvik čtení slabik a slov a jejich automatizace** je značně náročná z toho důvodu, že základní fonetickou jednotkou mluvené řeči není hláska, ale slabika (zjednodušeně řečeno – nemluvíme v hláskách, ale ve slabikách). Čtení jednotlivých hlásek a slabik či celých slov je také odlišné z pohledu fyziologie fatických (řečových) funkcí.

### Pro zájemce

*Dítě začínající „číst“ grafémy zaměstnává především svoji, z hlediska lateralizace řeči nedominantní, pravou hemisféru (platí u téměř všech praváků a tří čtvrtin leváků). V době, kdy přechází na čtení slabik a slov, předává pravá hemisféra funkci levé (dominantní, řečové) hemisféře. Jestliže pak dítě čte již automaticky (tj. bez volního vypětí, rychlostí cca 70 slov za minutu), využívá plně funkce levé hemisféry, pravou zaměstnává jen v případě, že „luští“ (analyzuje) netypické grafémy.*

Z výše uvedených důvodů je třeba věnovat nácviku čtení otevřených slabik a dvouslabičných slov značnou pozornost. K vyvození otevřené slabiky lze použít nejrůznějších postupů – mechanické vyvození slabiky (děti mají mluvidla nastavená k artikulování souhlásky a očima již čtou následující samohlásku), čtení s využitím opory jemné motoriky (spojování hlásek ve slabice obloučky), využití pomůcky se dvěma okénky – jedním pro samohlásku a druhým pro souhlásku, písmenka se vyměňují otáčením kruhu atd. Linc

s Kábelem doporučují vycházet při vyvozování otevřené slabiky z motivujících a dětem dobře známých onomatopoeických slabik a využití tabule se zasouvacími lištami.

### Příklad

*Příklad nácvičku rozkladu a skladu slabiky mé-me (Linc, 1979):*

*Pomůcky: obrázky kozy a kůzlete, písmenka skládací abecedy zasouvateľná na lištu, tabulka s lištami.*

1. K obrázku kozy si učitel připraví písmenka m, é, ke kůzleti m, e („koza dělá mé, kůzlata me“). Písmenka děti nevidí, jsou zasunuta rubovou stranou.
2. Děti rozlišují hlasy zvířat – koza dělá „mé“ – žáci slabiku vysloví a současně jim spojení ukáže učitel na tabulce.
3. Učitel opět písmenka oddělí, ukáže první písmenko a ptá se žáků, kterou hlásku slyšeli na začátku, totéž s druhou hláskou.
4. Učitel písmenka opět spojí a žáci vyslovují slabiku vcelku – opakuje se akusticko-kinestetická analýza a syntéza slabiky.
5. Rozklad a sklad slabiky se opakuje s výměnou písmen („M“ – Me a pro kůzle „e“ – me, Me...). Vždy ve spojení s obrázky.

## 5.2.2 Počáteční psaní

Metody výuky psaní jsou mnohem „konzervativnější“, než je tomu u čtení. Autor monografie zaměřené na psaní na základní škole praktické Karel Beneš (přestože tato práce vyšla v polovině minulého století, je většina jejího textu stále aktuální, i to může být dokladem výše zmíněné „konzervativnosti“ přístupů) hovoří o psychologicko-fyziologické metodě používané již v první polovině 20. stol. při výuce psaní v našich školách a spočívající ve výcviku příslušných svalových skupin, zrakového analyzátoru, zrakové paměti a integraci všech funkcí podílejících se na procesu psaní.

### Pro zájemce

*Malá exkurze do historie písma a metod jeho výuky:*

*Počátky písma spadají do starého Sumeru (4000 let před naším letopočtem), kdy vzniká logografické písmo (piktogram jakožto znak pro celé slovo) pro potřeby záznamu odvodu dávek, které evidovali chrámoví úředníci (písaři) městských států. Z piktogramů se vyvinulo hláskové písmo psané ve znaku a pomocí klínů, tzv. logogramy. Klínové písmo se tisklo rákosovou stélou do hliněné tabulky a z tohoto období máme již první literární památky (snáře, epos o Gilgamešovi, verše princezny Hatšepsovet).*

*Antický písař, učitel, vzdělanec a v podstatě i jejich středověcí následovníci používali při výuce písma mechanické metody – žák tak dlouho objížděl (veden rukou učitele, sám dle vzoru...) tvar písma, až si jej zafixoval ve zrakové i kinestetické paměti.*

*Vynikající švýcarský pedagog Pestalozzi vyvinul analyticko-syntetickou metodu psaní, která se používala v devatenáctém i počátkem dvacátého století, než byla vystřídána uvedenými psychologicko-fyziologickými postupy. Analyticko-syntetická metoda (u nás dospěla do podoby krasopisu) spočívá v rozložení grafému na jednodušší prvky, nácvičku těchto prvků a jejich syntéze ve výsledné písmeno.*

Stejně jako počáteční čtení na základní škole praktické má i počáteční psaní své přípravné období, přičemž obsah a cvičení obou těchto etap se vzájemně prolínají a doplňují.

Obsah přípravného období psaní je utvářen přípravnými a propedeutickými cviky i cvičeními zaměřenými na rozvoj grafomotorických dovedností dětí pro vyvození grafémů (horní a dolní oblouk, horní a dolní zádrh, horní a dolní smyčka, ovál, čára, šikmá čára, tečka, vlnovka, osmička, závit a srdcovka, vratný tah u písmenka a, o...), rozvoj jejich pozornosti a schopnosti soustředěného pozorování, rozvoj jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, zrakové diferenciacce, zdokonalení prostorové a směrové orientace.

Přípravné cviky musí být dle Beneše (1957):

- rytmické,
- technické,
- inhibiční,
- ozřejmovací.

Protože je psaní úkon rytmický, také průpravné cviky by měly mít rytmické vlastnosti tak, aby se daly doprovodit rytmickými říkankami.

### Příklad

Náměty doprovodných říkadel a písní.

**Kruhové pohyby:** *Vařila myšička kašičku na zeleném rendlíčku.*

*Motám, motám klubičko, uplet svetr, babičko.*

**Kývavé pohyby:** *Houpy, houpy, kočka snědla kroupy.*

**Vertikální pohyb:** *Spadla šiška na Františka.*

**Obloučky:** *Skákal pes přes oves, přes zelenou louku.*

*Kdo tu skákal hop a hop, sníh nám poví podle stop.*

**Vlnovky:** *Had leze z díry, vystrkuje kníry, bába se ho lekla, na kolena klekla.*

**Smyčka:** *Z komínů se kouří, slunce oči mhouří.*

Přípravné cviky musí být také technicky zvládnutelné jak z hlediska motorické vyspělosti žáka, tak i vhodných pomůcek (balicí papír, uhel, tužka, pastelka, pastel...) a dále by měly mít inhibiční povahu, což znamená, že by neměly být náročné, a tím excitovat svalové skupiny, jichž není třeba k provedení cviku. Ozřejmovací povahou cviků je míněno to, že vycházíme z pohybů, které děti důvěrně znají ze všedního života nebo je umí vykonat, např. při kreslení oválu „mícháme kašičku pro naši holčičku“, dítě nejdříve vykonává reálnou práci či pohyb imituje, pak jej přenáší na papír a současně sleduje, jak totéž činí učitel na tabuli. Pohyb je nejdříve hrubý, rozmáchlý, vykonávaný celou paží, poté se zmenšuje na realizaci loketního kloubu, kloubů zápěstí a zápěstí, zjemňuje se a zpřesňuje, až se přenáší na papír, a dále se zmenšuje i zpřesňuje, aby mohl být posléze automatizován (viz fáze motorického nácviku: iradiace – diferenciacie – automatizace).

Úkoly přípravného období se realizují nejenom ve vlastní složce psaní, ale také v ostatních předmětech elementárních ročníků speciální školy, především v hodinách výchov. Výbornou pomůckou pro přípravné období počátečního psaní i pro vyvozování grafémů jsou tabulky Učíme se psát Vladimíra Lince (a výtvarníka G. Filcíka), které jsou dlouhodobě a úspěšně využívány na základních školách praktických, ovšem v současné době existuje značné množství podobných textů, které vydávají nejrůznější česká nakladatelství – postupy a principy práce se těmi texty se prolínají a jsou si vzájemně velmi podobné.

Vlastní vyvození grafému je postaveno na koordinaci činnosti zrakového (a sluchového) analyzátoru s hrubou i jemnou motorikou. Nácvik je uvozen opakováním grafému relevantních grafomotorických cviků, následuje komparace psané a tištěné podoby grafému, nácvik grafému s využitím hrubé motoriky ve velkých rozměrech, obtahování písmene na velkém formátu, zmenšování tohoto formátu na úroveň pracovních listů (práce na fólii), psaní písmene ve standardní velikosti (5 mm) do sešitu. Vyvození grafému je ukončeno jeho automatizací a fixací ve cvičeních.

### Příklad

*Metodická řada vyvození grafému „e“ (Linc, 1985):*

- *průpravné grafomotorické cviky (smyčky),*
- *vysvětlení rozdílů mezi tiskací a psací formou písmene,*
- *učitel napíše velké psací písmeno na tabuli – žáci obtahují tvar paží ve vzduchu, obtahují písmenko křídou...,*
- *žáci píší písmenko na tabuli,*
- *žáci obtahují tvar písmene na fólii,*



- *žáci obtáhnou tvar písmene na začátku řádku v pracovních listech (na fólii) a na řádek píše již samostatně písmenka – učitel kontroluje a opravuje tak, aby se v tomto období nefixovala chyba,*
- *žáci píše písmeno do sešitu ve standardizované velikosti.*

### 5.2.3 Matematické dovednosti – počáteční počty

Vzdělávací oblast a obor Matematika a její aplikace dle RVP ZV – LMP obsahuje také osvojení rýsovacích technik (program umožňuje v 8. a 9. ročníku vytvořit samostatný předmět Rýsování). Vzdelávací obsah oboru je tvořen následujícími tematickými okruhy:

- Čísla a početní operace.
- Závislosti, vztahy a práce s daty.
- Geometrie v rovině a prostoru.
- Aplikační úlohy.

Učivo na prvním stupni základní školy praktické je tvořeno oborem přirozených čísel do 1000, násobkou, zápisem a rozkladem čísla v desítkové soustavě, číselnou osou, porovnáváním čísel, sčítáním, odčítáním, násobením, dělením a prací s kalkulátorem, úkoly v orientaci v prostoru a čase, jednotkami hmotnosti, délky a času, penězi, tabulkami, základními rovinnými i prostorovými útvary, osovou souměrností, číselnými a obrázkovými řadami a doplňovačkami.

Na druhém stupni školy se číselný obor rozšiřuje do milionu, nastupují početní operace s vícečetnými čísly, zlomky, desetinná čísla, procenta, dělitelnost přirozených čísel, rovnice, římské číslice, jednotky objemu, obsahu, poměr, další geometrické útvary, úhly, konstrukční úlohy, praktické úlohy.

Následující text zaměřený na metodiku vyučování matematiky na základní škole praktické vychází z námětů na zpracování metodické příručky matematiky v 1.–3. ročníku základní školy praktické Bohumila Nováka z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Dítě předškolního věku získává množství podnětů a zkušeností z přírodního a společenského prostředí. Některé z těchto zkušeností je možno vhodně využívat při vytváření a rozvíjení matematických představ, obvykle formou hry.

Hra jako dominantní poznávací činnost dítěte předškolního věku působí emocionálně (pohádkové náměty, imitace společenských rolí dospělých...), podněcuje k činnosti a manipulaci s konkrétními předměty (rozvoj jemné motoriky ruky a prostorové percepce a představivosti při práci se stavebnicemi, jednoduché kreslení, stříhání, lepení apod.).

Při těchto činnostech objevuje dítě:

- vlastnosti objektů, předmětů, vnímatelné smysly – barva, tvar, velikost...
- vztahy mezi objekty okolního světa, např. protiklady ve smyslu prostorové nebo časové orientace: malý – velký, daleko – blízko, nahoře – dole, nad – pod, vpravo – vlevo, včera – zítra...

Kromě přirozených situací (spontánní hra, vycházka do přírody, sport, stolování aj.) lze záměrně navozovat situace, v nichž si dítě trojrozměrný prostor uvědomuje, organizuje a orientuje se v něm. Geometrická komponenta matematických představ obvykle zahrnuje:

- určování směru a orientace v prostoru, prostorové vztahy a jejich kombinace: vnímat a popsat rozmístění předmětů v prostoru či rovině, na obrázku apod.,
- představy o velikosti objektů podložené zkušenostmi, které děti získávají jednoduchým „měřením“ (např. krokování), odhadem nebo vzájemným porovnáváním rozměrů,
- představy elementárních geometrických tvarů prostorových a rovinných, jejich vzájemné rozlišování, třídění a pojmenovávání: tělesa hranatá a oblá, trojúhelník, kruh, čtverec, obdélník,

- vytváření prostorových modelů a maket konkrétních situací, využití stavebnic (LEGO), modelíny..., s prvky vlastní fantazie, tvořivosti, konstrukce,
- grafické reprodukce konkrétní reality: kreslení, doplňování obrázků, omalovánky, grafická znázornění, hry typu PEXESO aj.

Důležitou složkou získávání „předmatických“ zkušeností dětí je objevování vztahů mezi prvky v určitém souboru předmětů (množině) a mezi těmito soubory prostřednictvím konkrétních manipulativních činností:

- a) **Třídění** – seskupování prvků do určitých souborů, tříd, obvykle na základě sděleného kritéria, vyjadřujícího určitou shodu nebo podobnost prvků. Třídění předmětů, známé z dětských her, předpokládá, že děti:
- jsou k této činnosti motivovány, obvykle charakterem předmětů, které třídí (hračky, ovoce, dopravní prostředky, oblečení...),
  - dokážou jednotlivé předměty identifikovat, pojmenovat, označit,
  - určovat jejich kvalitativní znaky (barva, tvar, materiál...),
  - stanovit rozdíly a shody mezi nimi.

Postupně se precizuje kritérium třídění (všechna jablka dáme do košíku, některé panenky mají tmavé vlásky...), prvky souboru se třídí podle více než jedné společné vlastnosti (vyber ze stavebnice všechny velké červené kruhy...).

- b) **Řazení** – uspořádávání prvků v souboru podle jejich uspořádaných odlišností. Předpokladem je opět:
- vhodná motivace, např. pohádkové příběhy s časovou nebo prostorovou následností (O veliké řepě...),
  - postižení vztahů (relací) před, hned před, za, hned za,
  - využití vhodných předmětů (prvků ze životních zkušeností dětí), umožňujících dostatečně názorné a průkazné porovnávání, např. seřazení tyčinek či špejlí různé délky (Causenaireovy tyčinky), děti podle tělesné výšky...
- c) **Zobrazení**, na jehož základě tvoříme dvojice prvků ze dvou různých souborů: květina – motýl, židle – žák, hrníček – lžička apod. Zkušeností s uvedeným „přiřazováním“ bude později využito k porovnávání čísel.

Přirozená čísla patří mezi základní, centrální pojmy matematiky základní školy praktické. Jsou to abstraktní pojmy – ontogenetická cesta ke skutečnému pojmu čísla je dlouhá a nesnadná.

V tomto procesu je možno rozlišit několik fází, etap (podle Hejný, M., a kol.: Teória vyučovania matematike, Bratislava: SPN, 1990):

1. **První představy** kvantity, které dítě získá, mají předmětný charakter. Dítě rozlišuje tři bonbony, tři jablka, tři auta – ale neví, co je to „tři“ samo o sobě. Na prvcích jednotlivých (tříprvkových) souborů si všímá kvalitativních znaků, tvaru, barvy, velikosti..., tedy toho, jaké jsou prvky souborů, nikoliv kolik jich je. Jednotlivé konkrétní předmětné představy existují ve vědomí dítěte oddělené, separované. Jablka na misce (3) představují „něco jiného“ než židle u stolu (rovněž 3).
2. **Vyšší úroveň představuje etapa, kdy dítě začíná evidovat kvantitu.** Nepotřebuje konkrétní předměty (bonbony, jablka, auta), stačí mu např. prsty nebo kuličky na počítadle. Ukáže tolik prstů, kolik je na misce jablek (3), kolik je před domem aut (3)... Prsty nebo kuličky na počítadle nebo tečky na hrací kostce jsou jeho univerzálním modelem kvantity.
3. Je třeba ještě mnoho zkušeností k přechodu k etapě **poznatku**, která je vyvrcholením poznávacího, pojmotvorného procesu, interiorizací (zvnitřněním) dosavadních představ a zkušeností – abstraktního pojmu přirozeného čísla. Významným průvodním jevem této fáze osvojování je užívání specifického jazyka k označování pojmu čísla, matematické terminologie a symboliky. Teprve zde má smysl označovat kvantitu (číslo) speciálním znakem, symbolem – číslicí (cifrou) nebo skupinou cifer, „pojmenovat“

ji nějakým termínem. Slovo „tři“ (číslovka základní) nebo „třetí“ (číslovka řadová) nebo znak „3“, které vyslovíme při pojmenování čísla nebo napíšeme na papír, není číslo, ale pouze dohodnutý způsob vyjádření, zápis tohoto čísla. Numerace (tj. způsob pojmenování a zapisování čísel, jejich porovnávání, uspořádání podle velikosti, resp. umístění čísla v číselné řadě apod.) a počítání s čísly (početní výkony, operace s nimi) umožňují pojem přirozeného čísla dále zpřesňovat, precizovat, zařazovat do poznatkových systémů, což charakterizujeme jako etapu krystalizace.

**4. Krystalizace** – dítě se učí abstraktní pojem používat, aplikovat, při řešení situací a úloh matematického i zcela praktického charakteru, v životní praxi.

V matematickém vyučování 1.–3. ročníku školy je nezbytné doprovázet cvičení k postupnému budování číselného pojmu názorem na úrovni manipulativních činností s konkrétními předměty (knoflíky, mince, fazole...) a vhodných realistických, grafických znázornění těchto předmětů.

Vhodná standardní konfigurace prvků na hrací nebo dominové kostce, na „číselném obrazci“, umožňuje určit početnost i víceprvkových souborů jediným globálním vhledem.

Řada dětských říkadel a rozpočítadel napomáhá při vytváření představy číselné řady, např. s oporou znázornění prvků na počítadle, tzv. počítáním po jedné.

Číselný obor, s nímž se žáci seznamují, je členěn na „přirozené“ podobory: čísla 1–5 (prsty na jedné ruce), čísla 1–10 (prsty na obou rukou), později čísla do 20 a čísla do 100, umožňující zahájit vytváření představy „seskupování“ počtu prvků po 10, tj. desítkové číselné soustavy. Postupné rozšiřování číselného pojmu má přitom aditivní charakter: ke známému číslu, např. 7, přičteme číslo 1 (k sedmiprvkovému souboru přidáme 1 prvek) – uvedenému pojetí odpovídá znázornění na číselné ose. Představa čísla 0 se vytváří dvěma způsoby: jako početnost prázdného souboru nebo jako rozdíl stejných čísel.

Z početních výkonů (operací) je hlavní důraz kladen na sčítání a odčítání v probíraném číselném oboru. Ve 3. ročníku přistupuje násobení číslem 2, vytvářené na modelu součtu dvou stejných sčítanců.

Postup při vytváření představy početní operace lze popsat podobně jako pojem přirozeného čísla v několika krocích:

- motivace je přirozeným východiskem pro „separované modely“ sčítání (ve smyslu „dávání dohromady“ nebo přidávání) a odčítání (jako ubírání). Představa početního výkonu se opět opírá o manipulativní činnosti s konkrétními předměty, slovně (nebo zprvu ilustračním obrázkem) vyjádřené reálné situace, popisující žákům známé případy,
- užití vhodného „univerzálního modelu“ (prsty, různé typy počítadel, platidla...) umožňuje postupně zavádět jednoduchou matematickou terminologii a symboliku:
- obvykle, ve shodě s popisem manipulativních činností, k označení sčítání a odčítání nejprve termíny „a“, resp. „bez“, později podle konkrétních podmínek ve třídě a zkušeností učitele plus, resp. minus (a symboly +, -),
- dále postupně k označení „účastníků“ operace, čísel, která do ní vstupují a z ní vystupují, může učitel aktivně, žáci zprvu pasivně používat termíny sčítanec, součet, resp. menšenec, menšitel, rozdíl...,
- ve fázi poznatku se věnuje pozornost vytváření početních dovedností, které jsou předpokladem pozdějšího úspěšného řešení složitějších a obtížnějších numerických úloh. Jsou to především tzv. „základní spoje“ sčítání a odčítání (v oboru do 20), jejichž bezpečnému zvládnutí je třeba věnovat trvalou pozornost, řadu cvičení a opakování v různých podobách a souvislostech. Vhodnou pomůckou pro nácvik základních početních spojů je známá tabulka sčítání.

Instrukci, „recept“, jak najít součet dvou čísel v obtížnějších případech, např. s přechodem přes 10, je třeba vyvodit z předmětné představy operace (např. modelu platidel) a s využitím vhodného znázornění – počítadlo, číselná osa...

Přestože postup výpočtu i výsledek zapisujeme, jde v metodickém významu v 1.–3. ročníku školy o počítání z paměti (pamětné). O písemném počítání, tj. realizaci písemného algoritmu početního výkonu, je možno hovořit až v rozšířeném oboru numerace do 100.

Systematické osvojování početních výkonů se průběžně realizuje při řešení jednoduchých slovních úloh.

Slovními úlohami se obvykle rozumějí úlohy, jejichž předmětnou komponentu tvoří reálné objekty z nematematické oblasti, úlohy, popisující reálnou situaci přirozeným (nematematickým) jazykem (někdy se označují jako námětové, textové nebo praktické). Slovy jsou v nich vyjádřeny vztahy mezi podmínkami úlohy a otázkou.

Hlavním smyslem řešení slovních úloh v prvních ročnících školy je:

- dokumentovat užitečnost, potřebnost elementárních matematických poznatků pro praktický život (v tomto smyslu se např. v projektu Obecná škola používá termín „užití matematiky“),
- aplikovat znalosti numerace a početních výkonů při řešení slovních úloh, tím je prohlubovat a upevňovat.

Jedná se přitom o jednoduché slovní úlohy, k jejichž řešení stačí jeden početní jev, jeden početní výkon.

V podmínkách prvních ročníků školy jsou slovní úlohy obvykle zadávány obrázkem. Situaci má žák vyjádřit slovy, rozlišit přitom podmínky úlohy (co známe), otázku úlohy (co máme určit, vypočítat). Postupně získává zadání slovních úloh textový charakter, případně kombinuje text s obrázky a žákům srozumitelnými symboly.

Úlohy mají obvykle charakter typových úloh:

- **na sčítání, dvojího druhu:**
  - a) určení součtu, např.: Eva má 4 Barbie a 1 Kena. Kolik má celkem panenek?
  - b) zvětšení čísla o  $n$  (s využitím vztahu o  $n$  více), např.: Petr má 10 korun, Jana má o 3 koruny více. Kolik korun má Jana?
- **na odčítání, trojího druhu:**
  - a) určení rozdílu, např.: Martin měl 12 korun, za 5 korun si koupil zmrzlinu. Kolik mu zůstalo?
  - b) zmenšení čísla o  $n$  (s využitím vztahu o  $n$  méně), např.: Petr má 10 korun, Jana má o 3 koruny méně. Kolik korun má Jana?
  - c) porovnání rozdílem, např.: Petr má 10 korun, Jana má 3 koruny. O kolik korun má Jana méně?

I v úlohách typu b) – na sčítání i odčítání – jde o porovnávání čísel.

Řešení slovních úloh lze popsat v několika krocích:

1. Nezbytnou podmínkou efektivního řešení je zajistit porozumění žáků úlohové situaci vhodnou analýzou věcného obsahu úlohy, jejího námětu, kontextu. Zde se otvírá prostor pro postupné obohacování slovní zásoby dětí, využití jejich životních zkušeností i znalostí z jiných předmětů apod.
2. Před vlastním výpočtem je třeba si ujasnit: co známe, co máme vypočítat, jakým početním výkonem budeme úlohu řešit. Pochopit matematickou stránku úlohové situace, ujasnit si vztahy mezi podmínkami a otázkou, pomáhají žákům zkušenosti získané v jednotlivých konkrétních případech reálných situací. „Rozbor“ úlohy je obvykle doprovázen vhodným způsobem znázornění konkrétními předměty (platidla) nebo graficky – ilustračním, realistickým obrázkem nebo obvyklým znázorněním (např. úsečkami).

V některých případech matematizuje grafické znázornění situaci slovní úlohy do té míry, že z něj lze přímo dospět k výsledku a není třeba provádět další numerické výpočty (grafické řešení).

3. Správnost řešení (výpočtu) je třeba ověřit. Kontrola (zkouška) správnosti má dva aspekty:
  - potvrzuje správnost numerického řešení (ověření, že ve výpočtu se nevyskytuje chyba),
  - potvrzuje správnost věcnou (ověření, že nalezený výsledek odpovídá podmínkám úlohy). Tato někdy opomíjená stránka kontroly správnosti řešení spolu s pokusy o formulaci odpovědi na otázku úlohy nutí žáka posoudit reálnost řešení a pomáhá vytvářet pocit odpovědnosti za správné řešení.

V pracovních listech (sešitech) bývá obvykle postup řešení úlohy předepsán a tím různou měrou žákovi při řešení napomáhá, „vede ho“. Také předepsaná odpověď, vyžadující pouze doplnění vypočteného výsledku, řešení slovní úlohy v tomto období zefektivní.

Elementy geometrického učiva 1.–3. ročníku školy mají výrazně propedeutický ráz a rozvíjejí zkušenosti dětí z předškolního období (především orientace v prostoru) ve dvou základních formách činnosti:

1. **manipulace s jednoduchými tělesy** (krychle, koule, válec, resp. stavby z krychlí) a s geometrickými tvary (čtverec, kruh, trojúhelník, obdélník),
2. **volné kreslení** (křivých a přímých čar) a rýsování podle pravítka.

Geometrické poznatky žáci nevytvářejí izolovaně, ale s využitím vzájemných vazeb a souvislostí:

- s poznatky o numeraci a početních výkonech (např. porovnávání čísel na modelu porovnávání dvou sloupců o různém (stejném) počtu stejných krychlí ze stavebnice, početní výkony, v nichž jsou čísla modelována soubory geometrických tvarů...),
- s percepcí a reprodukcí reality z životního okolí žáků (hledání předmětů tvaru známých těles, objevování a sestavování geometrických vzorů, pravidelností, mozaik apod.).

Významnou roli hraje barva: žáci vybarvují geometrické tvary, „plochy“ např. s využitím omalovánek.

Manuální zručnost žáků se rozvíjí vhodnými pomůckami a prostředky, v nichž uplatní motoriku ruky (stříhání, skládání, stavění „věží, komínů...“ z kostek, tj. z krychlí v několika vrstvách a sloupcích, práce s modelovací hmotou...). Vytvářejí se základy konstrukčních dovedností: rýsování přímků a úseček s užitím pravítka, včetně zdůraznění celkové „kultury“ rýsování – úhlednost, čistota, připravené rýsovací pomůcky apod.

Terminologická stránka geometrie je zatím v pozadí, zdůrazňuje se především názorný a činnostní charakter.

## 5.3 Metodika speciální výtvarné výchovy

Obecné edukační cíle předmětu výtvarná výchova na speciálních školách stanoví jednotlivé vzdělávací programy: vytvářet u žáků citlivý vztah k umělecké a přírodní krásě, naučit je rozpoznávat vkusné věci, kultivovat estetický vkus ve vztahu k sobě i k okolí a osvojit si základní výtvarné dovednosti, rozvíjet vnímání, senzibilitu, fantazii, vůli, intelekt i tvořivost žáků.

RVP ZV – LMP vřazuje do vzdělávací oblasti Umění a kultura dvojici „historicky tradičních“ estetic-ko-výchovných disciplín – hudební výchovu a výtvarnou výchovu (opět absentuje dramatická výchova).

Obor Výtvarná výchova vymezuje své obecné edukační cíle takto: ...dochází k poznávání prostředků výtvarného jazyka a k všestrannému prohlubování senzibility žáka. Prostřednictvím tvůrčích činností zaměřených na vnímání, tvorbu a interpretaci se rozvíjí smyslové vnímání, schopnost vyjadřovat a prezentovat emoce, představy, pocity, zkušenosti a myšlenky. Dále pomáhá uplatňovat neverbální komunikaci, zlepšovat jemnou motoriku a získávat tak všestranné dovednosti (RVP ZV – LMP, s. 50).

Tolik k cílům výtvarné výchovy tak, jak je vymezuje příslušný vzdělávací program. Ovšem již v polovině minulého století francouzský malíř Jean Revola navodil úzký vztah mezi výtvarným projevem osob s mentálním postižením a díly modernistů (Kandinskij, Miró, Pollock, Klee...). Tvrdil, že osoby s postižením výtvarnou produkcí rozkrývají svůj „obraz“ utajený v nitru – hledáme-li terapii, nenalezneme nic, hledáme-li umění, nalezneme terapii. U paranoiků a schizofreniků nacházíme hypertrofii ega, u osob s mentálním postižením je ego potlačené a výtvarná tvorba je pomáhá uvolnit – malířská činnost osvo- bozuje z uzavřenosti, do které osoby s postižením odsoudilo prostředí zdravých jedinců (Zicha, 1989).

Z výše citovaného vyplývá, že disciplína může plnit u osob s mentálním postižením ještě jiné funkce než ty, které nesou normativní cíle osnov, a to:

- vyhledávací funkci,
- diagnostickou funkci,
- terapeutickou funkci (jak vlastní artefieticko-arteterapeutickou, tak i relaxační, rehabilitační a socializační).

Diagnostická a terapeutická (arteterapeutická, artefietická) hodnota výtvarné produkce klientů s mentálním postižením je předmětem mnoha odborných publikací (např. *Psychopedie, Terapie ve speciální pedagogice*, viz uvedený seznam literatury v závěru metodiky) a vzhledem ke své obsáhlosti leží mimo realizační možnosti této publikace. Funkce vyhledávací spočívá ve vyhledávání výtvarných talentů v populaci osob s mentálním postižením, což má význam hlavně v procesu tvorby konstruktivních perspektivních linií (dlouhodobých) a při budování pozitivního zájmu dítěte. Uvádí se 3–4 % malířů mezi osobami s mentálním postižením, ve světě je produkce výtvarníků s mentálním postižením vysoce ceněna – výtvarníci s mentálním či jiným duševním postižením mají vlastní ateliéry, prodejní výstavy, muzea, jejich práce jsou objektem sběratelského zájmu mecenášů i galeristů. Tento „druh“ výtvarného umění má dokonce své označení – Artbrut (very special art, outsider art).

### Pro zájemce

*Artbrutem se označuje specifický výtvarný směr zahrnující produkci lidí, která se odlišuje od běžně chápaných a hodnocených artefaktů. Mezi takto pojímané umělce patří především lidé s mentálním či jiným duševním postižením, drogově závislí jedinci, bezdomovci, příslušníci různých společenských a sociokulturních minorit.*

## 5.3.1 Tvořivé pojetí výtvarné výchovy žáků s mentálním postižením

*... Jestliže mládeži předkládáme dokonalá díla socialistického realismu, je třeba jim zároveň ukázat bezduchost různých uměleckých směrů, které falešně zobrazují skutečnost a odvádějí od běžného života.*

Úvodní citace z dobové didaktiky výtvarné výchovy, vydané „v dobách totality“, tvoří jakési antimotto kapitole zaměřené na tvořivé pojetí výtvarné výchovy na speciální škole. Desetiletí tehdejší jednostranné preference tzv. socialistického realismu zanechalo podivné dědictví nejen v profesionální tvorbě, ale také v podobě estetické deformace a konformity ve výtvarném cítění pedagogů.

Ve výtvarné výchově se učitel musí především rozhodnout pro jednu ze dvou možných cest, na kterou se chce vydat se svými žáky: buď se snažit přiblížit jejich výtvarnou produkci tvorbě zdravých dětí, a tak potlačit a eliminovat vše, co cítí jako úchytku od „normy“, včetně invence, nebo využít osobitého způsobu vidění světa dětmi s postižením, zvláště jejich percepce i motoriky a vydat se směrem do neznáma, směrem, k němuž profesionální výtvarníci spějí celý tvůrčí čas – ke schopnosti originálně a nově zachytit život.

Cesta první je přímá a jistě vede k cílům vymezeným obsahem osnov, druhá cesta je dobrodružstvím, cíl je v mlze, a často dokonce ztrácí i význam, neboť skutečným významem téhle anabáze je rozvoj dětské kreativity, niterné motivace, fantazie a obrazotvornosti i sebevědomí.

Realismus (včetně toho „socialistického“) si nejvíce považoval vždy co nejpřesvědčivější „odraz objektivní reality“ v umění, a to zvláště ve figurální kresbě a malbě; člověk stojící a pracující, dynamická figura, skok zvířete jak z reálu stáli na vrchních schůdcích hodnotové pyramidy, zatímco svět (i domácí underground) se těmto oficiálním tendencím vzdaloval zcela opačným směrem. Postmodernismus s kořeny prorůstajícími živnou půdou modernistů uplatňoval stále víc nonfigurální malbu či postavu „deformovanou“ autorovou projekcí; dnes se umělci „sklánějí“ k dětské kresbě jako k inspiraci, přebírají z ní jak obsahovou, tak i formální strukturu svých prací. I tento fakt hovoří ve prospěch „druhé cesty“ v předmětu výtvarná výchova na speciálních školách.

Výchozím bodem koncipování tvořivé výtvarné výchovy dětí s mentálním postižením musí být **požadavek úspěšnosti**. Prvořadým úkolem speciálního pedagoga je navodit činnost, v níž bude žák s postižením úspěšný. Jedině úspěch a následná perspektiva veřejné prezentace „mojí úspěšné práce“ (tj. výstava např. v městské galerii) jsou schopny ve vědomí žáka zaktivizovat tvořivé schopnosti a dlouhodobě motivovat jeho práci.

A pak – snažme se vcítit do pocitů dítěte s mentálním postižením, které je v převážné většině své činnosti neúspěšné a zkušenost prostředí ho v tom denně utvrzuje. A najednou veřejná výstava s jeho obrázky.

Jaký dopad to asi přinese pro psychický vývoj dítěte, pro jeho sebevědomí a aspiraci, motivaci učení, pro formování charakteru a budování pozitivních zájmů...?

V elementárních ročnících speciální školy od sebe nelze oddělit přípravu na písemný grafický projev dítěte a vlastní počáteční psaní od výtvarného grafického projevu, obojí se prolíná a organicky prostupuje.

Dítě se učí orientovat na stránce, zvládnout primární grafomotorické úkony, diferencovat jemnou motoriku, koordinovat vizuomotoriku a ovládat příslušná centra neuroefektorů obecně.

Nácvik grafických dovedností by měl vždy obsahovat prvky hry, která je na tomto stupni mentálního vývoje nejpřirozenějším motivačním činitelem. Až v dalších ročnících ji vystřídá sociálně vyšší motivace – soutěživost.

Při vyvozování grafomotorických dovedností vycházíme z proprioreceptivních zkušeností dětí, ožíváme pamětní stopy pohybů, jež už mají z předcházejícího období zautomatizovány: mícháme kaši a krouživý pohyb přenášíme úhlem na papír, svinujeme klubíčko vlny, které nezbedná kočička roztahala po místnosti...

Pohyb je vhodné asociovat s akustickými podněty – s písničkami a říkankami.

### Příklad

*Děti krouživým pohybem vytvářejí na pískovém stole kroužky v rytmu říkanky: ...míchám, míchám kašičku, pro naši malou holčičku...*

*A pohyby vodorovně: Žehlím, žehlím prádlo, nezdržuj mě Madlo...*

V kreslení jde především o základní poučení dítěte v linii, čáře a tvaru. Z hlediska didaktických cílů 1. ročníku speciální školy je nutné, aby žáci byli schopni běžné věci denní potřeby, které jsou převážně prostorové – trojrozměrné, vědomě transponovat do dvojrozměrného zobrazení. Děje se tak na podkladě napodobování i spontaneity, jež je dětem v tomto období vlastní.

V počátečních fázích kreslení dítě velmi rádo interpretuje vlastní produkci, a to jak v procesu tvoření, tak i finální obrázek, což má svůj diagnostický význam – dítě v horním pásmu lehkého mentálního postižení by už mělo být schopné udržet téma kresby a na něj také soustředit svoji interpretaci (pokud dítě s hlubším stupněm postižení interpretuje, tak až dodatečně, kresbu začíná bez plánu).

Při výběru témat využíváme nejdříve konkrétního názoru – nejlépe s přírodní tematikou. Ani s nejnižšími ročníky se nebojíme kreslit „živě“ venku; je dobré, když dítě může pozorovat reálie ve skutečném prostředí a z více pohledů. Kresba je v prvních vývojových obdobích vždy schematická (jde ve smyslu pojmotvorného procesu), schémata však nejsou „objektivní“, ale „výběrová“, tj. výběr jejich znaků je veden důležitostmi, kterou dítě pod vlivem individuální zkušenosti znaku přikládá, či z důvodu prosté zaujatosti znakem (na základě jeho odlišnosti, barevnosti...).

Tento „fyzilogický“ **schematismus** se však později může vlivem konformního a netvořivého způsobu výuky přeměnit v „nivelizovaný“ schematismus, v automatismus, který je velmi těžké rozrušit a nahradit hodnotnou výtvarnou činností (šablonovitost je zvláště zřetelná ve figurální kresbě, dítě se naučí kreslit lidskou postavu tak, jak se učí grafému hlásky, a toto grafické klišé pak používá místo výtvarného sebevyjádření až do konce školní docházky).

Z hlediska prevence vzniku výtvarných klišé je proto žádoucí, aby se dítě zpočátku mohlo opřít o zcela určitý názor; když kreslí strom, tak to musí být „ta borovice na kraji lesa s pokřiveným kmenem“, bylo by chybou zadat dítěti úkol nakreslit „nějaký“ strom.

Od názoru vede pak cesta k výtvarným představám, děti kreslí ilustrační doprovod k pohádkám, bájím, pověstem...

Přestože jsou představy spojeny s konkrétním, obsahují již prvky obrazotvornosti a fantazie, odtud je potom blízko k tématům volnějším a abstraktnějším – k vyjádření hudebních motivů, ke kresbě pocitů.

Zadání tématu předchází motivační rozhovor, hovoříme o praktickém užití předmětů (jevů), o jejich tvaru a barvě, vkládáme motivační vyprávění, všimneme si charakteristických vlastností, obrátíme pozornost na předmět po částech i jako celek (využijeme analyticko-syntetické činnosti). V tomto ohledu je vhodné zapojit soutěžní cvičení na diferenciaci vlastností: Učitel jmenuje jednotlivé vlastnosti předmětů a žáci hádají, o jaký předmět se jedná (skákavý, pevný, gumový, kulatý – míč; čtvercový, lehký, hořlavý, šustivý – papír; lze využít i jako součást sensorických cvičení podle smyslů: štiplavý, kyselý, nahnědlý, mokrá, tichý – ocet...), popř. děti vyhledávají k předmětům vlastnosti a k vlastnostem předměty (kulatý: míč, kolo, slunce...; lehký: peří, světlo, papír...).

## Příklad

*Příklad přechodu od názorné tematiky k nácviku obrazotvornosti z praxe:*

*Žáci byli postaveni před úkol „restaurovat“ barokní obraz v omítce farního kostela, jehož části zcela zkorodovaly či se zachovaly jen kontury scenerie, neporušený zůstal rohový kus malby. Předcházelo vyprávění k scenerii motivované biblickými dějinami.*

*Děti k práci přistupovaly zcela individuálně – několik se jich pokusilo plně akceptovat zachovalou část a z ní „vyjít“ do celé scenerie, další preferovaly příběh a snažily se ho zasadit do zkorodovaných kontur, zase jiné se snažily z rozpadlé omítky cokoliv „vyčistit“ a zakreslit (zde vznikaly nejabstraktnější tvary a struktury), jen minimum žáků obkreslilo stav obrazu bez náznaku vlastní invence.*

Technika malby staví děti s mentálním postižením přinejmenším před dvojici specifických problémů:

- Jakým způsobem je možné se vyrovnat s danou plochou.
- Jak pracovat s barvou.

Z toho, co bylo řečeno již dříve, víme, že plocha z pohledu dětí symbolizuje prostředí, v němž se pohybují.

Projekce dítěte (figury) do plochy nám může hodně napovědět o úrovni jeho sebevědomí, aspirací, sociální či citové karenci v kolektivu vrstevníků, ale především v rodině (čím je dítě mladší, tím je tento vztah prokazatelnější).

V literatuře byly popsány případy emočně deprivovaných žáků, kteří se „skryli“ do bizarních, deformovaných či výrazně zmenšených postav mimo hlavní plán obrázku, kdesi v rohu plochy.

Tuto interpretaci lze však připustit pouze v případech, když jsme si jisti, že dítě umí zvládnout plochu.

Pro část žáků s mentálním postižením je příznačná jistá bezradnost, jestliže je postavíme před úkol zaplnit plochu výkresu; tato tendence se projevuje zvláště zřetelně u dětí s epilepsií a dětí úzkostlivých (zcela jiného druhu je „strach“ z plochy typický pro jedince se schizofrenií, kteří stav řeší barevným překrytím celé plochy bezezbytku).

U těchto dětí je možno vyzkoušet některou z technik směřujících k překonání zábran a bezradnosti, což má i svůj arteterapeutický význam – jestliže je plocha pro dítě skutečně prostředím jeho „akčního rádia“, pak průnik do ní, její zvládnutí může působit ve smyslu adaptability jedince.

Nejjednodušším způsobem je technika **prvotního impulzu**. Učitel sám započne malbu skvrnou, bodem, náznakem linie, a protože je pro dítě autoritou, linie jim provedená je nejlepší – je žádoucí v ní pokračovat.

Dalším užívaným způsobem může být „**mozaika**“, což je v podstatě kompoziční cvičení. Děti na ploše manipulují s tvary vystříženými z barevných papírů, které si vybraly u učitele. Tvary nesou obrys známých předmětů (dům, autíčko, strom...) a na čtvrtce papíru, kam je děti aranžují, představují určité situace. Barevné předlohy děti buď na papír lepí nebo je obtáhnou tužkou a obrysy po odstranění předloh vybarví. Od tvarů známých můžeme přejít k abstraktnějším tvarům, z nichž děti lepí koláže či je opět obtahují a vybarvují. Uvedenou technikou se žáci učí nejen překonávat bezradnost z plochy, ale také procvičují kompoziční vyváženost prací.

Z principu hry vychází **technika barevných skvrn**: na čistou plochu ukápneme barevnou tuš, akvarelovou barvu (popř. více barev) a žáci skvrnu rozfoukávají do bizarních tvarů, v nichž se potom snaží vyhledat a štětcem domalovat obrázek.

K uvedeným účelům lze také využít techniku benzinových skvrn, kterou jsme popsali v části věnované arteterapeutické metodice.

Velmi atraktivně pro děti působí zadání **netradiční plochy** pro výtvarnou činnost, např. starý deštník, papírová krabice, kus červotočivého dřeva, vyšlapaná bota...

V takovýchto případech děti neváhají a nadšeně se zmocňují celé plochy. Postup lze aplikovat i jako motivační metodu pro vstup žáků do netradičních výtvarných prostředků (asambláže, happeningy...).

Také malování **dekorativních a ornamentálních motivů** je schopno překlenout bezradnost dítěte. Dekorativní práce vychází ze zákonitostí, které jsou dětmi přirozeně a vděčně akceptovány, a sice rytmus a symetrie.

Základem rytmu ve výtvarné produkci je řazení plošných či liniových prvků; využíváme vrozené dětské touhy po pravidelnosti a opakování, která je fyziologická a u jedinců s mentálním postižením



zvláště výrazná. Začínáme napodobováním jednoduchých geometrických vzorů a směřujeme k samostatně vytvářeným ornamentům pokrývajícím postupně celou plochu papíru či předkreslený obrys (džbánu, talíře...), postupně zvyšujeme počet dekorativních prvků.

Princip symetrie (řazení prvků podle os) děti s mentálním postižením ve svém výtvarném projevu důsledně uplatňují. K vysvětlení symetrie užíváme přetiskování mokrého vzoru překládáním papíru podél osy, později přetisk nahrazujeme zrcadlovou malbou, nakonec se snažíme o překonání symetrie výtvarně hodnotnějším principem asymetrie.

Úzkost ze zvládnutí plochy je možné pokusit se překonat též **silnou úvodní motivací**.

### Příklad

*Děti jsou zaujaty pohádkou, ve které zlý a mocný čaroděj uchvátil princeznu, která čeká, že se najde princ silnější a mocnější čaroděje, aby ji zachránil. Pohádku drammatizujeme zjednodušeným obrysem postav princezny a čaroděje vystřiženými z tvrdého papíru, vybarvenými a upevněnými k dřívku.*

*Úkolem dětí je nakreslit obrys velkého prince, tak velkého, že bude schopen přemoci čaroděje. Pohádku dohrajeme do konce s výtvyory dětí.*

Je celkem běžnou praxí, že část žáků s mentálním postižením při nástupu do školy není schopna pojmenovat barvy. Začínáme proto s výcvikem zrakového analyzátoru a s diferenciací primárních barev (k červené, žluté a modré připojíme i zelenou); žáci se učí barvy třídit a pojmenovat.

K procvičování schopnosti diferencovat barvy existuje řada námětů, kdy děti:

- hledají, které věci v místnosti mají barvu červenou, žlutou...
- třídí podle barev hromádku geometrických tvarů,
- malují barvy podle „diktátu“ do připravených okének na výkresu a současně říkají nahlas, jakou barvu malují (verbální fixace),
- motají do klubíčka barevné bavlnky a barvu pojmenovávají (vhodné zařadit říkanky, básničky...),
- hrají si s barevným dominem,
- procvičují subjektivní hodnocení barev: jaké jsou barvy podzimu, zimy, jara a léta, jaká je barva smuteční, která barva se nám líbí (děti se shlukují podle barev).

Nejvhodnější formou k procvičování barev je **vycházka do přírody**, a to zvláště na jaře a na podzim, kdy se louky a sady mění ve velkolepé galerie barev a tvarů. Protože zkušenost s barvou bývá u dětí rozličná, což vyplývá z míry podnětnosti prostředí, z něhož děti přicházejí, je nutné způsob jejich percepce unifikovat.

Od počátku procvičujeme s barvou i její **odstíny** tak, aby byli žáci schopni z celku vytřídit určitou barvu a tu pak seřadit podle odstínů od světlých po tmavé (také pojem světlý – tmavý je třeba opakovaně demonstrovat a fixovat formou hry): vybrané dítě vytřídí na vycházce ze skupiny všechny žáky, kteří mají modré oblečení, a seřadí je (s pomocí učitele) do zástupu podle barevného odstínu atd.

Od konkrétního názoru (vjemů) pak přecházíme na cvičení **s představami**: co nám modrá barva nejvíce připomíná – oblohu, mamčin deštník, auto, rybník, potok...

Hierarchii odstínů pak ve třídě fixujeme opět hravou formou: Děti z proužků barevných papírů sestaví škálu, na hromádky vytřídí světlé a tmavé barvy, vyberou dvojici barev stejného odstínu...

Když se podaří vybudovat a upevnit reálné představy barev a jejich odstínů ve vědomí žáků, lze přikročit k „cítění“ barev.

Protože barvy neprocházejí smysly pasivně bez odezvy, ale ovlivňují naši psychiku, odrážejí se v emocích, prožívání a jednání, je možné ke konkrétní barvě přiřadit konkrétní pocit. To je pro děti zcela něco nového.

V první fázi je seznamujeme s **barvami „teplými“** a „**studenými**“. Teplo děti pociťují v barvě červené (oranžové, růžové), žluté, chlad nejčastěji přiřazují k bělobě a modři. K pocitům budujeme barevné asociace: Co všechno nám červeně připomíná? Rozpálená kamínka, západ sluníčka, oheň táboráku...

Jakou barvu má letní, sluncem rozpálená ulice? Žlutou... Navodíme představu procházky zimní krajinou, provedeme žáky třeskutým mrazem blížící se noci – zabloudili jsme v neznámé končině, nevíme, kam jít, nemáme, kde se ohrát; náhle se před námi objeví dva malé domečky. Jeden je červený, druhý úplně modrý. Do kterého se schováme?

Žáky necháme procítit barvy „smutné“ (např. asociace smutného království, v němž se usídlil sedmihlavý drak – jakým sukнем je potažen královský palác...) i „veselé“ živé (dvě hravé barvičky – červená a žlutá se z rozpustlosti pomíchaly, asociace jarní louky), učíme je diferencovat barvy „těžké“, hutné (tmavomodrá, tmavozelená...) a „lehké“, řídké (světlezelená...), chápat barevný kontrast.

V případě **kontrastu** využíváme již vystavěných pojmů tmavé a světlé barvy. Nejvýraznější kontrast nacházíme v bílé a černé – hledáme ho kolem sebe ve třídě, na vycházce, vybavujeme si kontrastní představy z domova, snažíme se kontrastu využít jako výrazového prostředku k vystižení atmosféry (místo pojmu kontrastní užíváme „opačný“, který už děti mají fixovaný). Začít lze hrou na opaky:

- první – poslední,
- nahoře – dole,
- den – noc,
- černý – bílý.

Jakmile se podaří u dětí fixovat představy základních barev v celé variační šíři odstínů i pocitů, necháme je „objevit“ **barvy odvozené. Princip „heuréka“** je pro to nejvhodnější metodou jak z hlediska motivace, tak i zapamatování si, a to zvláště v případě, že je spojen s manipulační činností: z dětí se stanou kouzelníci, kteří ze skvrn čistých barev „vyčarují“ barvu novou; základní žlutá a modrá vytvoří zelenou (pampeliška na louce vyrostla až do oblak a spojila se s modrým obláčkem – demonstrujeme na ploše balicího papíru a děti malují v lavicích), červená se modrou překryje ve fialovou (asociace zrání ovoce, borůvky, švestky...).

Děti necháme volně pracovat a objevovat, současně je komparací směřujeme k objevení závislosti odstínu sekundární barvy na množství a odstínu barev základních – čím více máme žluté, tím je odstín zelené světlejší, čím více modré, je tmavší...

Souvislost dětem nevysvětlujeme, ale necháme ji vyvodit manipulací s barevnými skvrnami; formou hravých cvičení se pak k těmto zákonitostem dlouhodobě navracíme.

Odstíny barev, schopnost zesvětlovat a ztmavovat barvy bezprostředně koresponduje s fenoménem, který je pro výtvarnou produkci žáků s mentálním postižením příznačný: postižené děti nejsou schopny spontánně odpozorovat a při výtvarné práci využít průběh barvy, tj. jestliže malují oblohu, pak má v celé ploše stejný odstín modré, žádná část není tmavší či světlejší. Chceme-li žáky naučit používat celé odstínové škály, musí nejdříve umět pozorovat průběh barvy v reálu; pracujeme s nejrůznějšími náměty, opět je vhodné využít přírodních motivů – růst stromu s použitím několika barevných odstínů, zbarvení rybníka u břehů a veprostřed...

Zastavme se chvíli nad technikou vlastní malby dětí. Malbu je vhodné začínat měkkými štětci se širokou stopou (popř. roubíky), žáky, kteří se zdráhají používat malířské potřeby, můžeme nechat malovat nejdříve prsty.

Při malování dbáme o navození příjemné a veselé atmosféry ve třídě, pocitu pohody a radosti z práce, nešetříme chválou a uznáním. Žáky necháme malovat v poloze, která jim nejlépe vyhovuje: vsedě v lavicích, vestoje i na zemi; dbáme, aby každé dítě mělo pro práci dostatek prostoru. Nezapomínáme na **úvodní i průběžnou motivaci** čtením textů, zpěvem, recitací, dramatizací literární předlohy, prací s loutkou...

Děti neopravujeme, neovlivňujeme jejich invenci, pouze zamezíme předkreslování témat (někteří učitelé v praxi zužují malbu až na kolorovanou kresbu, jejich žáci nemalují, ale vybarvují. Tvořivost těchto žáků je svazována úzkostlivým dodržováním linie a obrysu; zautomatizovanou techniku „malby“ se můžeme pokusit „rozrušit“ opačným postupem, kdy do barevných skvrn žáci vkreslují dřívkem a tuší tvar).

Přestože v nižších ročnících školy nedisponujeme rozsáhlým „arsenálem“ výtvarných technik (kresba, malba, modelování, koláž, popř. suchá jehla a kombinované techniky), snažíme se je co nejvíce prostrídávat. Střídání technik přináší nejen motivační efekt, ale žáci si současně uvědomují, že konkrétní téma (obsah) je možné zpracovat i více způsoby (formou), učitel by je měl vést k pocitu, že v umění jde primárně o formu, až potom o obsah.

Velmi zajímavým námětem pro druhý stupeň školy se jeví pokus o **barevné postižení hudby**. Při tomto výtvarném experimentování lze vycházet z přímé asociativní malby při hudbě, vhodnější je však předřadit vlastní malbě přípravná cvičení:

- 1 – Cvičení snažící se podchytit barvou a tvarem jednoduchý zvuk. Můžeme využít diferenčních smyslových cvičení sluchu; děti se snaží rozlišit a nakreslit zvuky z bezprostředního okolí – tlukot vlastního srdce, kroky na chodbě, zadrhnutí zipu, pád pingpongového míčku na desku stolu, šum stromů pod oknem, zvuk startovaného auta...
- 2 – Cvičení na výtvarné zachycení výšky tónů (vysoké tóny – světlá barva, nízké tóny – tmavá barva) a jejich trvání (délkou linie odlišit osminku od noty celé), popř. i rytmu a tempa krátkých hudebních etud (pomalé tempo oblými liniemi, důraznější rytmus ostřejší liniaturou...).

**Vlastní muzikomalba i asociativní malba při hudbě** – viz arteterapeutická metodika.

Při ukončení námětu je vhodné instalovat minigalerii tónů, zvuků, hudby a šramotů.

Barevné zachycení hudby je obsahově již náročnější tematika, při které musíme respektovat mentální úroveň konkrétní třídy, setkáme-li se s celkovým nepochopením u dětí, je vhodné námět přesunout do vyššího ročníku.

Výtvarná výchova může být prostředkem budování sociálního citění a zodpovědnosti dětí s mentálním postižením, a to v těch činnostech, kdy pracují na kolektivním úkolu; technik a námětů opět existuje bezpočet, pro ilustraci uvedeme dva: Učitel připraví z tvrdého papíru či z textilie korunu a kmen velkého stromu (ptačí dům) a děti strom dotvářejí nalepováním listů a kůry, především ale zabydlováním ptačím nájemníkem (namalovaným a vystřiženým z kartonu).

Další námět začínají žáci malovat každý samostatně, přičemž sedí v kruhu na zemi. Po určité chvíli se přesunou na vedlejší místo a pokračují v práci svého souseda, malování je ukončeno, až se děti po kruhu vrátí na svá původní místa.

Již u žáků prvního stupně speciální školy je možno pokusit se aplikovat **jednoduchý výtvarný happening** (happening může kromě výtvarného prožitku přinášet i určitou katarzi). Jako předstupeň happeningu nám poslouží výtvarný nonsens, jenž bývá dětmi s mentálním postižením velmi radostně akceptován (např. „bláznivý podzim“ – děti pomalují listy vybraného stromku barvami, jež jsou pro podzim netypické, pruhovaně či tečkovaně zbarvené listy rozhodí v kořenech stromku. Pokud „výtvarný objekt“ stojí ve stromořadí, působí neobyčejně efektně a zvláště. Stejně podivuhodně působí další věci běžného života, které děti nabarví či pomalují: staré rukavice, děravé košile...).

Výtvarné happeningy mohou mít i svoji kognitivní hodnotu. Poznávací funkce výtvarné výchovy na speciální škole by měla být primárně zaměřena na sebereflexi dětí; teprve od ní můžeme přikročit k poznání a „zmocňování se“ prostoru a prostorových vztahů. Pro sebereflexi – uvědomění si vlastní identity – lze využít celou škálu technik od barevných otisků dlaní a chodidel na baličím papíře (které zůstávají jako svědci i té nejbezvýznamnější činnosti všedního dne, jakou je chůze), v modelářské hlině či sádře, autoportrétu při pozorování se v zrcadle až po obtahování siluety vlastního těla na baličím papíře.

Happening, který chceme popsát jako příklad, se odvíjí právě od takovéto siluety.

Žák se položí (s předem připravenou „pózou“) na papír a kam až dosáhne, obtáhne svoji konturu uhlem (figury dynamické, odpočívající, nudící se...), části, kam nedosáhne, dokreslí později.

Mnohem efektnější je technika „promítacího koutu“, kdy se žák postaví mezi silný světelný zdroj a plochu papíru, na které spolužák zachytí jeho stín; pokud se světelný zdroj pohybuje, lze takto dosáhnout „pohybové studie figury“ (vhodné pro starší ročníky).

Obtaženou figuru děti pak vybarví a vystříhnou, aby s ní mohly manipulovat v prostoru (ve třídě, školní budově, na vycházce...). Mohou ji také využít jako předlohu pro další obrys – negativ tmavě vybarvený. Bílá figura symbolizuje „moje dobré já“, tmavá figura pak zosobňuje „moje špatné já“, které všichni společně upálíme třeba na školní zahradě. Happening lze motivovat dějepisně – evokací čarodějných procesů – či pohádkově – personifikací dobra a zla.

Zatímco kresba a malba má u mladších žáků s mentálním postižením vždy lineární plošný charakter, modelování uvádí do prostoru, nutí žáky vědomě prožívat i přemýšlet nad prostorovými vztahy a zákonitostmi.

K této nosné prioritě modelování se na speciální škole váže další, vyplývající z manipulační povahy činnosti, kdy se k podnětům zrakového analyzátoru přidružují hmatové podněty, ve zvýšené míře i recepce kinestetická a proprioreceptivní.

Děti obohacují své poznatky o tvaru a barvě, nově se zabývají **hmotou a strukturou materiálu**. První modelování je zaměřené na cvičení dlaňového svalstva, hrubou i jemnou motoriku ruky – dítě vytrhává kusy hmoty a kroužením dlaní modeluje větší a menší kuličky (náhrdelník, hrozen vína...), válečky (hříbek...), pak hrany (krabice, cihlička...).

Nejprve modelujeme podle názoru (nejvhodnějším námětem je podzimní ovoce), později se pouštíme do modelování z představ. Od neživých věcí přecházíme k zvířecím figurám a k lidské postavě. V prvním období je vhodnější modelovat lidskou figuru po částech, aby si dítě lépe uvědomilo proporce těla, zvláště poměr hlavy k tělu (u dětí činí 1 : 5, u dospělých 1 : 8). Teprve až dítě obsáhne základní představy o tělesné proporcionalitě, můžeme přistoupit k vytahování jednotlivých částí postavy z celku.

Pro „cítění“ rozdílu mezi plošným a prostorovým vyjádřením pomáhá vřadit kresbu konkrétní postavy (tatínek...) a následné modelování „z kresby“.

Z materiálů užívaných ve škole k modelování je třeba v první řadě jmenovat modelínu, na níž se žáci nejlépe zacvičí v základních dovednostech, než přejdou na náročnější hmotu moduritu či modelářské hlíny (obě hmoty lze kolorovat). Modelářská sádra nám poslouží spíše pro dekorátorskou práci (odlévání reliéfů z kadlubu), v zimě neopomeneme na modelování ze sněhu.

Kromě klasických školních materiálů využíváme hojně netradiční materiály jako dřevo, oblázky, papírové krabice, vázanou slámu, škrobem fixovaný papír, hadry a provazy, které podněcují dětskou fantazii a umožňují se výtvarně realizovat ve formě nejbizarnějších prostorových artefaktů.

Závěrem kapitoly se můžeme pokusit vymezit kontury výtvarné výchovy pro žáky s mentálním postižením mladšího školního věku.

Speciální výtvarná metodika by měla:

- podat základní poučení o barvě, tvaru, ploše, struktuře a materiálu i adekvátních výrazových prostředcích,
- naučit žáky překonávat bezradnost z plochy a barvy,
- vnitřně motivovat pro hru s tvarem a barvou, navozovat pocit radostné atmosféry i relaxaci,
- přinášet poznatky v oblasti sebepercepce a percepce prostoru,
- posilovat sebevědomí dětí, probouzet pocit zadostiučinění z originality jejich projevu.

Z nižších ročníků by si děti měly přinášet především radostnou zkušenost z výtvarné práce a poučení o nejjednodušších výtvarných technikách. Z těchto základů lze úspěšně stavět úkoly speciální výtvarné metodiky starších žáků s mentálním postižením:

- obohacovat výtvarný repertoár o nové techniky (asambláž, náročnější grafika jako dřevořez, mědiryt, sítotisk...),
- prohlubovat, upřesňovat a diferencovat prožitky v oblasti výtvarna,
- prohlubovat prostorové cítění a budovat perspektivu v žákovských pracích,
- na základě výtvarné „depistáže“ vybrat a zmotivovat „projekt“ žáka,
- poučit o stěžejních výtvarných směrech a jejich osobnostech, o základních výtvarných oblastech a žánrech.

Při prohlubování a diferencování výtvarných prožitků lze navázat na výtvarné činnosti, s nimiž se žáci seznámili v nižších ročnících.

„**Malované muzice**“ můžeme na tomto stupni už předřadit náročnější smyslová cvičení, včetně cvičení na „vcítění se“ do atmosféry výtvarného díla.

Žákům předkládáme velké a barevné reprodukce mistrů a snažíme se při nich vyvolat sluchové, čichové, popř. taktilní či kinestetické představy (v krajině po dešti cítíme vůni stromů, ve sněhové vánici chlad...), k navození konkrétních představ si můžeme dopomáhat akustickým záznamem z magnetofonu (zpěv ptáků po dešti, kvílení větru...). Děti se snaží „vejít do obrazu“ – procházet namalovanou ulicí, mýjet

namalované postavy, skrýt se v malovaném stromořadí; současně si představují, kam až je ulice dovede, co je na konci tajemného stromořadí..., představují verbalizují.

V další etapě žáci obrazům přiřazují muziku – ze záznamu zní hudba (tichá a melodická, expresivní až drsná...) a děti k ní z obrazové galerie vybírají adekvátní reprodukci (pro zajímavost lze postup modifikovat i opačně tak, že k obrazu děti určují úryvek skladby ze záznamu).

Pak na vybraný hudební motiv malují jednotlivci svoje představy, aby nakonec všichni dohromady vytvořili obraz jako společný výtvarný výraz vnímané hudby.

Se staršími žáky se můžeme pokusit o výtvarné **vyjádření pocitů** jak biologických (hlad...), tak především psychologických (radost, zlost...).

Vlastní výtvarné aktivitě musí předcházet motivační rozhovor, v němž učitel společně se žáky pocit definuje, diferencuje a konkretizuje.

Např. pocit strachu (děti vzpomínají na situace, v nichž naposledy pocítily strach, co všechno může vzbuzovat strach a jak se strach projevuje v naší percepci a motorice, diferencujeme strach, který má většinou pozvolný nástup, třeba od pocitu křivdy, jež mívá okamžitý nástup a „pálí jak rána bičem“...).

Malba pocitů by neměla být samoučelná, ale nalézt své opodstatnění, např. jako ilustrace literárního příběhu (děti malují „strach“, který prožívá beránek vezený na jatka v Clavelově příběhu O černém beránku a bílém vlkovi).

Výtvarné ztvárnění konkrétního pocitu je možné motivovat přes smyslové počítky. Např.: děti dřív, než jim zadáme úkol namalovat pocit „studu“ (který se dostaví s určitým „trapasem“ – situaci „faux pas“ můžeme přiblížit dramatickým dialogem), čichají k citronové kůře, ochutnají kyselost plodu, ze záznamu slyší „kyselou“ muziku či zvuky a pozorují dramicky ztvárněnou „kyselou“ situaci.

Starším ročníkům je vhodné **spojoval výtvarný projev nejen se zvuky a hudbou, ale též s pohybem, dramatickým či literárním výrazem.**

Pomocí výtvarného happeningu se můžeme pokusit ovlivnit konkrétní morální postoje dětí, často působíme jen citem a obcházíme racionální oblast.

Např.: Je možné nakreslit pohyb? Zadáme-li dětem s mentálním postižením tento výtvarný úkol, nakreslí nám figuru z profilu, auto, letadlo... Jestliže mají znázornit pohyb bez postavy, auta, letadla, jsou bezradné. Pomůžeme jim.

Děti posadíme k archu balicího papíru, k dispozici dáme tenisové míčky, každý žák nechá míček nasáknout barvou, kterou si vybere. Míčky, jak se kutálejí po papíru, zanechávají barevné stopy.

Vysvětlíme jim, že stejnou stopu zanechávají v lidech kolem nás naše dobré a zlé činy. Tyto stopy nevidíme, a proto si častokrát myslíme, že nejsou, ale je to jako s tenisovými míčky...

**Prostorové citění** starších žáků prohlubujeme náročnějšími výtvarnými postupy než jenom modelováním „klasických“ materiálů.

Žáci například velmi pozitivně přijímají prostorové práce s kovem; drátem a pletivem. Pro uvedený materiál je vhodná zvláště figurativní tvorba – dráty tvoří skelet postavy (v pohybu, spící postavy, postavy vznášející se, klečící...), na který nalepíme kusy gázoviny, jutoviny či novinového papíru, fixované škrobem. Artefakty pak umísťujeme v prostoru třídy, dvorku, parku...

Žáci s mentálním postižením nejsou schopni v kresbě a malbě **spontánně užívat perspektivu**. Učitel musí perspektivu objevit a objasnit demonstrací v prostoru: např. rozmístí po místnosti několik stejných krabic a žáci z místa odměřováním (poměrem tužky v natažené paži) porovnávají jejich velikost a sami zjišťují, že krabice bližší se jeví větší než krabice za ní; při vycházce žáky seznamujeme s pomyslným sbíháním kolejnic v dálce atd.

Vhodnými pomůckami pro **cvičení perspektivy** (a jejího přenosu do plošného ztvárnění) jsou vystřižené obrysy postav a předmětů, které žáci před sebou skládají v obraz tak, aby jejich uspořádání (velikost) odpovídalo skutečnosti, kterou jim učitel nainstaluje (cvičení lze provádět ve třídě, vhodnější je ale vyjít do terénu, kde můžeme žáky rozestavit v prostoru a porovnávat vzdálenost, jejich výšku s velikostí domu, sloupu, stromu atp.).

Další možné cvičení má charakter hry, při které děti kreslí předměty s přehnanou perspektivou.

Veškeré výtvarné práce na druhém stupni školy by měly směřovat k svému vyvrcholení ve formě **projektu žáka**. Samostatný projekt je schopen žáka plně zaujmout, motivovat i tvůrčím způsobem rozvíjet, posilovat sebevědomí a upravovat reálnou aspiraci, učí samostatně pracovat a práci dovést do konce.

Prvním předpokladem práce na výtvarném projektu žáka je „depistáž“ – vyhledání techniky a výtvarného výrazu, který je dítěti vlastní, který zvládá, v němž je úspěšné. Depistáž provádíme vertikálně podle výtvarných směrů a žánrů a horizontálně podle jednotlivých výtvarných technik.

Dalším předpokladem je maximální volnost dítěte, učitel není oprávněný mu do práce zasahovat (pouze radit ve věci řemeslného zvládnutí techniky), aby dítě vycítilo, že projekt je pouze jeho záležitostí, a že za něj tedy zcela odpovídá. Protože je každý žák úspěšný v něčem jiném, je zřejmé, že práce ve třídě bude diferencovaná jak technicky (olejomalba, grafika, prostorový artefakt...), tak i tematicky, což hlavně zpočátku klade zvýšené nároky na činnost učitele.

Posledním nutným předpokladem práce na projektu je silná motivace žáka, její nevhodnější podobu nese **perspektiva samostatné veřejné výstavy**.

Je motivující, když **učitel paralelně se žáky zpracovává vlastní projekt** – taková skutečnost s sebou přináší pozitivita:

- posiluje pocit sounáležitosti učitele s třídou,
- zvyšuje prestiž žakovské práce učitelovou autoritou,
- průběžně motivuje,
- roste přirozená autorita učitele, který „umí“,
- děti získávají pocit jistoty.

Určitou nevýhodou je nedostatek času učitele zvláště v období, kdy děti „rozjíždějí“ své projekty.

Poučení žáků o **stěžejních výtvarných směrech**, tvůrčích osobnostech, výtvarných oblastech a žánrech (malířství, sochařství, architektura, užité umění, portrét, krajina, zátiší...) by jednak nemělo probíhat jen pasivně formou výkladu, ale besedou s navozováním atmosféry díla („vstupem“ dětí do obrazu, pomocí hudby), a mělo by také obsáhnout i aktivní tvorbu dětí. Autor textu učinil zkušenost, že žáci s mentálním postižením jsou schopni nejen pochopit principy moderního výtvarného umění, ale také tyto principy akceptovat ve vlastní výtvarné práci, která tak může být obohacena jak o prvky analytického kubismu, tak i surrealismu, konstruktivismu; děti přirozeně tíhnou k naivismu, přičemž zcela samozřejmě vychází z realismu...

Přeceňování realismu (typické pro naše školství) svádí k přílišnému detailismu až schematismu v dětských výtvarných pracích, tvořivé pojetí výtvarné výchovy směřuje právě k odpoutání od takového realismu.

Při expozici prvků z dějin umění (a zde se neubráníme srovnání vývoje kresby a malby v dějinách lidstva s vývojem dětské kresby – od symbolických náčrtků pravěkých lovců přes ortoskopii ve starověké egyptské malbě, plošný realismus románského malířství, objevení perspektivy gotikou až po moderní malířství; možná další aspekt dávající za pravdu tezi, že ontogeneze je zkrácenou fylogenezí) využíváme spontaneitu i schopnost napodobovat u dětí, občas můžeme vycházet i z náhodně vzniklých tvarů.

### **Příklad**

*Např.: expozice kubismu – žáky, kteří nejsou schopni obsáhnout a pracovat podle učitelova výkladu, necháme volně čarát na výkres třeba na rytmus určité skladby (viz Pelzova muzikomalba). Po chvílce bezplánovitého čarání je necháme od výkresu odstoupit a snažíme se společně s ostatními žáky vyhledat v čarách konkrétní tvar, ten pak z celku vyčleníme barvou a přidáváme další části z čáranice...*

## 5.4 Pracovní vyučování (technická výchova)

Obligatorní pracovní kompetence RVP ZV-LMP prostupují napříč kurikulem všech ŠVP základní školy praktické a ukládají, s jakou profesní výbavou opouští žák na konci základního vzdělávání základní školu praktickou.

### Pro zájemce

*Pracovní kompetence dle RVP ZV – LMP*

*Na konci základního vzdělávání žák:*

- *zvládá základní pracovní dovednosti, operace a postupy, rozšiřuje své komunikační schopnosti při kolektivní práci,*
- *má vytvořen pozitivní vztah k manuálním činnostem,*
- *dodržuje zásady bezpečnosti, ochrany zdraví, hygieny práce, ochrany životního prostředí a společenských hodnot a uplatňuje je při pracovních činnostech,*
- *pracuje podle daného pracovního postupu, návodu, náčrtu a orientuje se v jednoduché technické dokumentaci,*
- *je schopen pracovní výdrže, koncentrace na pracovní výkon a jeho dokončení,*
- *reálně posoudí výsledek své práce i práce ostatních,*
- *má konkrétní představu o pracovních činnostech běžných profesí,*
- *využívá získané znalosti a zkušenosti a vytváří si představu o možnostech svého budoucího pracovního uplatnění.*

Na naplnění pracovních kompetencí se na základní škole praktické podílejí všichni pedagogové, ovšem nejdůležitější pozici v tomto ohledu zaujímá výchovný poradce, třídní učitel a učitel orientovaný na vzdělávací oblast/obor Člověk a svět práce.

Obor Člověk a svět práce (pracovní vyučování) vytváří u dětí s mentálním postižením základní pracovní vědomosti (o materiálu, nástrojích, pracovních postupech...), rozvíjí manuální i intelektové pracovní dovednosti a návyky v této oblasti a tak připravuje žáky k účasti ve výrobní praxi, mimoto je jedním z nejdůležitějších prostředků jejich profesionální orientace. Kromě uvedených obecných cílů plní pracovní vyučování ještě speciální úkoly v oblasti reedukace a kompenzace deficitních schopností (zmírňuje motorické poruchy, zdokonaluje kognitivní funkce, stimuluje řeč a myšlení, snižuje nedostatky prostorové orientace, rozvíjí komunikační dovednosti a kreativitu...), v oblasti sociální rehabilitace (např. organizační forma výrobní praxe žáků – inkluze, profesní orientace a zaměření) a úkoly diagnostické. Vzdělávací obor Člověk a svět práce má na základní škole praktické privilegované postavení právě s ohledem na budoucí uplatnění absolventa školy v další pracovní přípravě (jedná se především o učební obory odborných učilišť) a na trhu práce. Z toho důvodu je posílena časová dispozice oboru (předmětu) a metodika jednotlivých tematických okruhů.

### Pro zájemce

*RVP ZV – LMP stanoví ve vzdělávacím oboru Člověk a svět práce následující tematické okruhy:*

#### 1. stupeň:

*Práce s drobným materiálem*

*Práce montážní a demontážní*

*Pěstitelské práce*

*Příprava pokrmů*

#### 2. stupeň:

*Práce s technickými materiály*

*Práce s ostatními materiály*

*Práce montážní a demontážní*

*Pěstitelské práce a chovatelství  
Provoz a údržba domácnosti  
Příprava pokrmů  
Svět práce (8. a 9. ročník)*

### 5.4.1 Reflexe osobnostně-strukturálních specifík žáků v edukaci oboru **Člověk a svět práce**

Převážný díl obsahu výuky v hodinách pracovního vyučování tvoří cvičení manuálních dovedností, přičemž se v praxi obvykle opomíjí trénink dovedností intelektových, nezbytných k pracovní činnosti, tedy oblast, v níž žáci s mentálním postižením vykazují největší deficit.

Pro rozvoj intelektových dovedností jsou nutné jisté předpoklady. V první řadě je to řídicí vliv učitele v hodinách pracovního vyučování, dále pak systematický nácvik těchto dovedností (např. žáci jsou schopni třídění obecně, schopnosti ovšem neumí využít prakticky při třídění materiálu za účelem zapamatování. To zvládnou až po značné automatizaci procesu – po vytvoření návyku. Bez pomoci učitele nejsou schopni sami organizovat materiál, tj. vyčlenit v něm hlavní opěrné body). V následující stati si povšimneme intelektových dovedností nutných pro pracovní činnost žáků konkrétněji, včetně psychických funkcí a zvláštností s nimi spojených.

U dětí běžné populace lze už v předškolním věku hovořit o existenci primárních motivů, zapojením do výchovně-vzdělávacího procesu jsou pak směřovány ke stále vzdálenějším motivům činnosti.

Pro dítě s mentálním postižením je naopak charakteristická **motivační nevyhraněnost** (dítě není schopno diferencovat hlavní a vedlejší motivy), sklon ke krátkodobé a blízké motivaci a absence snahy o dosažení vzdálenějších cílů.

Na změnu motivace dětí speciální školy má vliv celá řada faktorů, z nichž můžeme na prvním místě jmenovat vliv **charakteru pracovního úkolu**. Pokud je cílem výrobek prakticky upotřebitelný, motivace žáků má vzrůstající tendenci. V tomto smyslu je možné docílit jistého prodloužení krátkodobých perspektiv tím, že jednotlivé výrobky na sebe logicky navazují, např. výroba doplňků pro dětský pokoj či pracovní koutek u starších ročníků, stylově jednotné předměty může navrhnout učitel ve spolupráci se žákovským kolektivem. V průběhu roku si žáci vyrobí a přinesou domů knihovničku, poličku, věšák, stojan na květiny apod.; děti se těší, že k již užívaným předmětům přibudou další. Charakteru pracovního úkolu lze použít jak k úvodní, tak i průběžné motivaci.

Dalším faktorem ovlivňujícím motivaci v hodinách pracovního vyučování je společenská **důležitost úkolu**. Pinskij (1978) uvádí, že prvotní motivace dětí s mentálním postižením je velmi primitivní: udělat více a dříve než ostatní. Úkolem speciálního pedagoga je vést žáka k pochopení společenské užitečnosti práce jakožto pracovního motivu. Je-li dítěti s postižením zadán společensky prospěšný úkol, snaží se jej zhostit co nejkvalitněji, aby dokázalo, že s ním lze počítat jako s intaktním dítětem: společensky podružné úkoly ale není schopno vnitřně motivovat a přenést se přes ně mobilizační sil, jak je tomu u zdravých jedinců.

U mladších žáků takovými společensky důležitými úkoly mohou být práce úklidové a pomocné, u starších výroba pomůcek pro nižší ročníky, výroba hraček pro školní klub, ozdob pro vánoční besídku ve třídě...

**Vliv očekávaného hodnocení** je nejprokazatelnější motivací, jsou-li ovšem žáci časově omezováni, dopouštějí se velkého množství chyb, proto je na speciální škole nutné zaměřit se primárně na kvalitu výrobku.

Ze zkušenosti víme, že vyhlášení soutěže o nejlepší výrobek (s vyhodnocením na konci vyučování) motivuje jen nejschopnější jedince třídy, žáci s nižší aspirací soutěžení vzdávají předem. Proto tuto formu motivace v hodinách pracovního vyučování nedoporučujeme.

Jinou motivací je nabídnutí „role“ instruktora (nejschopnější žáci pomáhají slabším) či kontrolora (který pomáhá učiteli sledovat ekonomické využití materiálu, kontroluje technické parametry výrobků...).

Výrazným specifikem myšlení žáků s mentálním postižením je jeho nedůslednost a slabá řídicí funkce, což má svoje příčiny ve **zvláštnosti myšlenkových operací**.



Z těchto operací nejmenší deficit vykazuje komparace (děti jsou sice schopny zjistit, v čem se srovnávané předměty a jevy liší, obtíže jim ale působí určit jejich shodné znaky).

S nácvikem komparace začínáme co nejdříve: v elementárních ročnících je srovnání mimo jiné také metodou smyslové výchovy – děti porovnávají proužky papíru, hmotnost předmětů, velikost špejlí, odlišnost a podobnost barev...

Komparaci je nutné spojovat s manipulací, která od 4. ročníku může být zaměřena na „klasické“ dílenské materiály (dřevo, kov, kůže...) jako součást práce na výrobku (např. při zhotovování podložky pod květináč musí děti nařezat několik stejně dlouhých latěk podle vzoru...).

Značným deficitem je zatížen proces analýzy a syntézy žáků speciální školy, kde je narušeno hlavně odlišení rodových znaků od druhotných, tj. kategoriálnost myšlení, analýza je příliš obecná a povrchní.

Již od prvního ročníku se cvičí oba procesy paralelně (tvorba mozaiky z plodů, koláže...) především formou prací montážních a demontážních za pomoci stavebnic a skládaček.

Postupem času, kdy dojde k rozvoji analyticko-syntetické činnosti, je žádoucí sledovat na stavebnici stále složitější cíle – dítě dostane za úkol dokončit práci, kterou začal někdo jiný, najít a opravit cizí chybu apod.

Nejzřetelnější deficit v myšlenkových operacích nese proces generalizace. Nedostatečné zevšeobecnění se v hodinách pracovního vyučování projevuje hlavně v transferu nacvičených dovedností; žáci přenášejí prvky, zkušenosti v hotové, nezměněné podobě.

Nácviku procesu přenosu zkušeností slouží především dostatečné, opakované vysvětlování a opravování chyb dítěte přímo při činnosti, čímž se kompenzuje nedostatečná funkce „vnitřní řeči“, kterou má zdravé dítě rozvinutou a jež transferu napomáhá.

Dále je třeba rozvíjet samostatnost a aktivitu žáka a cvičit vytváření zobecněných dovedností, tj. takových, které lze použít ve více činnostech.

S generalizací přímo souvisí pojmotvorný proces (pojmy utváříme zevšeobecněním). Děti se v dílnách seznamují s novými pojmy, s názvy pracovních nástrojů, materiálů atp. Z tohoto hlediska je vhodné, aby se s vybranými pojmy setkaly již v elementárních třídách a teoretickou znalost např. nástrojů nyní obohacovaly nácvikem manipulace.

### Příklad

*Žáci 3. ročníku v rámci matematiky třídili do dvojic pracovní nástroje (skutečné i na obrázku) podle jejich sounáležitosti: hřebík – kladívko, vrut – šroubovák, matice – klíč... Dvojice nástrojů žáci pojmenovávali. V následujícím ročníku se učí příslušným dovednostem – zašroubovat vrut šroubovákem, kleštěmi vytáhnout hřebíček...*

Malá řídicí funkce myšlení žáků s mentálním postižením se výrazně promítá **do plánování jejich pracovní činnosti**, což se projevuje tím, že žáci začínají plnit úkol bez nutné analýzy a orientace v problému, nejsou schopni sami si sestavit plán, často neumí pracovat ani podle předloženého technologického postupu (u zdravého jedince se již v předškolním období utváří cílevědomé způsoby činnosti – tj. podřízení jednotlivých činností hlavnímu cíli).

Nejvíce se nedokonalost plánování žáků projevuje při plnění úkolů podle instrukce (typické je odbíhání od požadavků instrukce) a podle vzoru či obrázku (žáci neporovnávají svou práci se vzorem, sázejí pouze na vnější podobnost).

Šetřením bylo zjištěno, že u těchto dětí jsou lépe rozvinuty představy o hotovém výrobku než představy o plánu jeho výroby (Pinskij, 1978).

Tvorba plánu obsahuje organizaci pracovního místa, volbu nástrojů, seznámení s materiálem, analýzu cíle na dílčí úkoly, způsoby sebekontroly.

Žáky nejdříve naučíme sestavovat plán jednoduché činnosti, kterou znají z vlastní zkušenosti, teprve potom přistupujeme k plánování činnosti nové, neznámé. Zpočátku je vhodné používat kreslený pracovní postup, od kterého přecházíme k plánu verbálnímu, bodovému.

Tvorbu plánu nového výrobku zacvičujeme na demonstrovaném vzoru, osvědčuje se skupinová práce celého kolektivu, kdy žáci přicházejí s návrhy a učitel schvaluje a zamítá jednotlivé body postupu a analyzuje chyby. Společně sestavený pracovní postup si žáci zapíší do dílenských deníků.

Takovouto činností se kompenzuje i další specifikum související s nedokonalým myšlením žáků s mentálním postižením – snížená schopnost sebekontroly.

Výzkumy prokázaly neschopnost žáků s mentálním postižením kontrolovat prováděnou operaci z hlediska tří a více požadavků současně (např. u manipulace se stavebnicí jsou schopni paralelně sledovat barvu a tvar prvků, už však ne jejich velikost a místo ve struktuře).

Jiným charakteristickým rysem sebekontroly žáků speciální školy je snížená schopnost používat při práci měření, což souvisí jednak se špatným odhadem míry, váhy, jednak s nesprávnými představami o jednotkách.

Zajímavý je fakt, že děti často rozpoznají odchylky mezi demonstrováním vzorem a výrobkem svého souseda, ale nedostatky vlastní práce jim unikají.

U žáků s mentálním postižením je proto nutné cílevědomě a soustavně cvičit schopnost zpětné vazby. K tomu slouží pravidelná kontrolní činnost učitele s případným přerušением práce a demonstrováním chyby, přesné dodržování pracovního postupu zvoleného společně kolektivem (žák si v dílenském deníku zatrhuje body technologického postupu, které splnil, čímž vzniká prostor pro sebekontrolu) a skupinové vyhodnocení výrobků koncem vyučování, při němž se každý žák snaží vyhledat co nejvíce chyb (odchylek od normy) nejdříve na cizím a později na vlastním výrobku; spolužáci přihlížejí a doplňují.

Soutěžní formou lze cvičit také odhad dětí v oblasti základních jednotek – odhad délky a šířky dílny, odhad hmotnosti pilky v porovnání k hmotnosti dřeva a podobně, přičemž je vhodné ihned výsledky odhadu srovnávat se závažím a měřidlem.

## 5.4.2 Didaktické prostředky oboru

Z **didaktických principů** v hodinách pracovního vyučování musíme v první řadě akceptovat požadavek názornosti. Aby žáci přijali zadání nového úkolu, musí učitel plně využívat názorných prostředků, a to nejen demonstraci didaktického cíle, tj. vzorového finálního výrobku, ale opakovaně (především u mladších ročníků) i demonstraci pracovních nástrojů, materiálu a již naučených pracovních úkonů.

Princip názornosti nám pomáhá budovat konkrétní představy o budoucí pracovní činnosti. Názor vždy spojujeme s verbálním doprovodem učitele, u starších dětí se slovním doprovodem žáků.

Jako názoru využíváme v nižších ročnících více trojrozměrných předmětů a pomůcek (modelů, maket...) a pomůcek dvojrozměrných odrážejících přesně realitu (obraz, fotografie, filmová smyčka...), ve starších ročnících stále víc využíváme pomůcek znakové podstaty (schémata, nákresy) rozvíjejících abstraktní myšlení a proces generalizace. Z tohoto důvodu by v žádné dílně neměla chybět tabule.

Při uplatňování názoru nesmíme opomenout osobnost učitele pracovního vyučování, jeho pracovní úkony, zacházení s nástrojem atd. jsou tím nejlepším názorem, který můžeme žákům nabídnout.

Na druhé straně si ale musíme uvědomit, že zahltíme-li žáky přemírou názoru, uzavíráme jim tak možnost zobecnění pracovních činností a také blokuje naplnění dalšího didaktického principu, jakým je uvědomělost a aktivita dětí.

Prvním předpokladem zásady uvědomělosti je pochopení pracovního úkolu, učitel si musí být jistý, že každý žák ve skupině ví naprosto přesně, co se od něj očekává (což má i svoji motivační hodnotu). Musíme si uvědomit, že žák s mentálním postižením pracuje uvědoměle jen v případě, kdy je motivován (tím se odlišuje od zdravého dítěte, které nedostatek motivace většinou umí kompenzovat volným úsilím), tedy přesvědčen o praktickém významu své činnosti.

S uvědomělostí a aktivitou žáků souvisí i jejich cílevědomost. Pro jedince s mentálním postižením je příznačné porušení cílevědomosti myšlení, to se projevuje hlavně tak, že tyto jedinci pouštějí ze zřetele cíl – výrobek a nahrazují ho podružnými cíli, odbočují od tématu (Pinskij, 1978). Proto je třeba žáky opakovaně o cíli instruovat a nutit je ke srovnání výrobku se vzorem či nákresem několikrát během pracovní činnosti.

K větší uvědomělosti práce směřuje také odpovědnost žáka za „své“ pracovní místo, „svoje“ pracovní nástroje. V tomto smyslu se v praxi osvědčuje zkušenost předat začátkem vyučování žákům skříňku s nástroji (ponk atd.), v závěru vyučování pak nástroje osobně opět převzít (nástroje jsou označeny barvami pro rychlejší orientaci a přehled – každá skříňka má svoji barvu).

Zásada soustavnosti zabezpečující plynulé a posoupné osvojování vědomostí, dovedností i návyků v hodinách pracovního vyučování je dána obsahem vzdělávacího programu – žáci se v logickém sledu seznamují jak s jednotlivými materiály, tak i pracovními úkony; po absolvování školy by měli mít přehled o všech základních pracovních oborech a činnostech s osvojením adekvátních dovedností a návyků.

Obsah osnov (vzdělávacích programů) také vymezuje přiměřenost požadavků podle věku žáků. Co se týče úrovně postižení žáků, musí přiměřenost výuky kontrolovat sám speciální pedagog, a to dokonalou znalostí individuálních zvláštností svých žáků.

Princip trvalosti je akceptován tehdy, když žáci dovedou v praxi s jistotou uplatnit svoje poznatky. Prostředkem naplnění zásady je samostatná práce a časté opakování podstatných prvků učiva.

Praktické uplatnění naučených vědomostí však u žáků s mentálním postižením naráží na specifika jejich osobnosti. Výzkumy poukázaly (Pinskij, 1978) na existenci zvláštních intelektových dovedností využívat těchto teoretických poznatků (např. aritmetických pro potřeby měření) tehdy, když je to zapotřebí.

Intelektové dovednosti mohou mít široký stupeň zobecnění, kdy je aplikace poznatků umožněna na celou řadu případů, či malý stupeň zobecnění příznačný pro žáky s postižením.

Volba **didaktických metod** v hodinách pracovního vyučování se podřizuje nejen obsahům a cílům vyučování, ale především mentálnímu věku a specifickým dětí; učitel musí mít neustále na zřeteli princip individuálního přístupu k žákům.

Pro potřeby pracovního vyučování na základní škole praktické je nutné vyučovací metody střídat a kombinovat.

Rozhovor využíváme hlavně jako motivační metodu, kterou lze doplnit krátkým výkladem s demonstrací vzorového výrobku.

Formou otázek a odpovědí se také učitel může přesvědčit o úrovni poznatků a orientace žáků v problematice. Rozhovoru je dále vhodné použít při návrhu technologického postupu výroby, při hodnocení výsledku práce žáků atp.

Speciální pedagog by měl umět využít rozhovoru pro potřeby řečového rozvoje dětí, tomu podřídí formulaci i sled otázek. Na otázky je třeba požadovat jasné a srozumitelné odpovědi stylizované do krátkých vět. Slovní zásoba žáků se obohacuje o odborné názvy, pojmenování nástrojů atp.

Instruktaž je nutná před začátkem každé práce, neboť žákům předává nové poznatky pro budoucí činnost. Psychoped instruktáží seznamuje nejen s podstatou činnosti a jejím praktickým využitím, ale také zobecňuje žákovu zkušenost. Instruktáž musí být krátká, doplněná nákresem, diaproskci, projekcí filmové smyčky, videozáznamu atd., měla by obsahovat odborné termíny.

Instruktaž provází (či na ni navazuje) metoda praktické demonstrace práce. Pracovní úkon demonstruje nejdříve učitel, teprve potom lze připustit demonstraci práce vybraných žáků, a to i formou komparativní demonstrace, kdy učitel nechá paralelně předvést pracovní úkon dvou žáků s rozdílnou úrovní pracovních schopností. S demonstrací koresponduje pozorování, o kterém hovoříme hlavně v souvislosti s prací na pozemku (např. dlouhodobé pozorování růstu kulturních plodin), při exkurzích apod.

Stěžejní metodou pracovního vyučování je praktické cvičení, kterým rozumíme žákovskou práci vedenou učitelem.

Cvičení je zpočátku zaměřené na praktické osvojování vybraných vědomostí a získání nejelementárnějších dovedností (intelektových, ale především manuálních) a návyků, postupem času nabývá charakteru samostatné práce žáků, v němž jsou nacvičené prvky součástí stále složitějších pracovních operací.

Práci s technickou literaturou jako samostatnou metodu na speciální škole nepoužíváme, pouze u starších žáků cvičíme dovednost zhotovit jednoduchý technický nákres a pracovat podle něj (v závěrečných ročnících především v návaznosti na učivo rýsování). Žáky nižších ročníků je vhodné učit pracovat podle náčrtků netechnického charakteru (např. žáci zhotovují plošnou hračku podle vlastního nákresu z hodiny výtvarné výchovy).

V souvislosti s tématem je možné se zmínit o využití pracovního vyučování při posílení interdisciplinárních vazeb, které jsou schopny prohloubit a zkvalitnit vzdělávací proces ve společenskovedních, přírodovědných a technických předmětech, pokud pedagog umí učivo provázat do tematických bloků. Interdisciplinární vztahy umožňují dětem nejen vícečetnost ohledu na problematiku, ale silně motivují a pomáhají při fixaci látky.

**Příklad**

*Příklad interdisciplinárního přístupu:*

*Z exponovaného dějepisného učiva si žáci vyberou historické postavy, které se při výtvarné výchově snaží projektovat do figurální kresby a malby, v hodině rýsování výtvarný návrh transponují do technického nákresu marionety, jež zhotoví v pracovním vyučování. S marionetami nacvičí krátkou dramatizaci literárního textu v českém jazyce.*

Při hodnocení a klasifikaci pracovního vyučování používáme hlavně metodu dlouhodobého pozorování žáků a metodu rozboru žákovských produktů (stále ale musíme mít na zřeteli, že klasifikace má na speciální škole především výchovnou a stimulační funkci).

Nejvhodnějším způsobem hodnocení je ten, při němž žáci sami komparací posuzují svoje výrobky.

Základní **organizační formou** pracovního vyučování zůstává vyučovací jednotka (neužíváme termín vyučovací hodina, neboť se většinou jedná o 2 až 3 hodinové bloky), která má víceméně ustálenou strukturu.

Uvádíme vyučovací jednotku dílenské práce, práce pěstitelské a práce v domácnosti mají strukturu volnější:

1. V úvodní části učitel provede kontrolu fyzické přítomnosti žáků a jejich připravenost na výuku (zdravotní stav, pracovní oděv...).
- Následuje úvodní instruktáž s motivací, ve které se žáci seznámí s pracovním úkolem a jeho praktickým upotřebením, učitel demonstruje model či vzorový výrobek a na tabuli do předem připraveného náčrtu zakreslí kóty (mladším žákům je vhodnější rozkreslit jednotlivé fáze pracovního postupu), náčrtek vysvětlí, porovná s finálním výrobkem, upozorní na exponované momenty. Za pomoci žáků sestaví technologický postup práce, přičemž demonstruje materiál, nástroje i způsoby měření.
2. V další etapě si žáci připraví pracovní místo s technickými předpoklady a pozorují pracovní úkon předváděný učitelem. Pokud se jedná o složitější výrobek, učitel demonstruje pouze první fázi pracovní operace (další až ve chvíli, kdy se žáci vyrovnají s předváděným úkonem), při zvláště složitých činnostech předvádí prvky zpomalené s výkladem.
- Nakonec se učitel přesvědčí otázkami i manuálním výkonem vybraného žáka, jak byla problematika pochopena. Před samostatnou prací dětem nikdy neopomeneme připomenout pravidla bezpečnosti práce.
3. Hlavní část vyučovací jednotky je naplněna žákovským cvičením, učitel kontroluje a opravuje chyby, pokud se více dětí dopustí stejné chyby (nebo jedinec chyby hrubé), přeruší práci a záležitost znovu objasní.
- Je běžnou praxí, že manuálně schopnější žáci jsou s výrobkem u konce před časovým limitem. Učitel proto musí mít připraveny individuální doplňující úkoly – je nepřipustné, aby schopnější žáci nečinně čekali, než ostatní práci dokončí.
4. V závěrečné etapě je nutno vyhodnotit jednak pracovní kázeň a úsilí žáků, jednak výsledek jejich činnosti.

**Učitel hodnotí:**

- kvalitu práce,
- zachování technologického postupu,
- dodržení časového limitu,
- aktivitu, snahu a samostatnost žáka při práci.

Nejvhodnějším způsobem ohodnocení výrobků je jejich seřazení podle kvality samotnými žáky, kteří tak nemohou pociťovat krivdu z domnělé nespravedlnosti učitele.

Vyučovací jednotku ukončíme uklidem pracoviště a pozdravem.

Z ostatních organizačních forem pracovního vyučování na základní škole praktické lze jmenovat exkurzi, veřejně prospěšnou práci a pomocné práce při údržbě školy. Dále pak výrobní praxi, která je umožněna žákům závěrečných ročníků a jež se koná na vybraných (nasmlouvaných) pracovištích pod vedením odborných mistrů a za pedagogického dozoru dílenského učitele.

## 5.5 Metodika reedukace deficitních funkcí u žáků s mentálním postižením

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

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

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

### Pro zájemce

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

*Verbální subtesty:*

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

*Performanční subtesty:*

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

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

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

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

## Referenční rámec pro reedukační intervence vycházející ze vzdělávací aplikace WISC (Nicholson, Alcorn, 2008)

### 1. Vědomosti

#### Deficit v oblasti verbálních subtestů:

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

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

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

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

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

### 2. Podobnosti

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

Konkrétní odpověď – *oba mají slupku.*

Funkční odpověď – *obojí je k jídlu.*

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

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

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

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

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

### 3. Počty

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

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

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

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

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

### 4. Slovník

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

Příklad slov: zloděj, statečný, hodiny, hazard.

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

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

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- narativní metody – povídání a naslouchání pohádek, příběhů a jejich převyprávění,
- věci, obrázky, reálie ve třídě opatřeny popisky,

- slova demonstrovat obrázkem či konkrétním předmětem,
- práce s dětskými encyklopediemi a obrázkovými slovníky (i pro neslyšící či autistické klienty...),
- hraní loutkového divadla – dítě za loutku mluví,
- přiřazování slov k obrázkům,
- pantomimické předvádění a hádání slov,
- čtení (komiksy podněcují zájem o čtení).

## 5. Porozumění

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

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

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

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

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

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

## 6. Opakování čísel

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

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

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

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- trénink pracovní verbální paměti – básničky, rýmy...,
- trénink pozornosti (využití cvičení tzv. Kimových her),
- narace – dítě převypráví vyslechnutý příběh,
- vytleskávání, vyťukávání rytmu,



- tvorba plánu konkrétní činnosti: nejdříve... pak... nakonec,
- hláskování slov,
- učit se nazpaměť populárním písničkám, textům,
- doplňovačky typu *ba..čka*,
- divadelní hra – naučit se scénář,
- z textu vyhledávat slova, která čtená pozpátku mění význam.

## Performanční subtesty

### 7. Doplňování obrázků

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

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

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

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

- „okénka“ na usměrňování pozornosti (a čtecí okénka),
- usazení žáka blízko učitelského stolku,
- indikovat vyšetření zraku,
- hledání „skrytých“ předmětů na obrázku či schovat předmět (větší část) ve třídě a dítě ho vyhledává,
- skládky – puzzle,
- předkreslené (tečkami) obrázky,
- opisování textu,
- zaškrtávání v textu stejných slov, podobných tvarů (např. materiál z Edfeldtova testu),
- vytváření složených slov z jednoduchých *kolo + běžet = koloběžka*,
- pantomima – hádat zvíře, předmět...,
- doplnění neúplných slov, obrázků...,
- křížovky,
- vaření dle receptu, postupovat krok za krokem,
- dva podobné texty – hledat rozdíly,
- práce s mapou – hledání cesty od města do města – plán výletu.

### 8. Kódování

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

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

Subtest zjišťuje:

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

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

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

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

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

## 9. Řazení obrázků

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

Subtest zjišťuje:

- **interpretace situací na obrázcích – sociální kontext,**
- **percepce,**
- **sekvenční plánování,**
- **schopnost chápat sociální situace (sociální inteligenci).**

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

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

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

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

## 10. Kostky

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

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

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

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

**Nástin reedukace** v oblasti deficitního skóru:

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

### 11. Skládanky

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

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

Subtest zjišťuje:

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

**Nízký skór:**

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

**Reedukace:**

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

## 12. Hledání symbolů

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

Subtest zjišťuje:

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

**Nízký skór:**

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

**Reedukace:**

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

## 13. Bludiště

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

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

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

Subtest diagnostikuje:

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

**Nízký skór:**

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

**Reedukace:**

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

---

## 6 Práce s intaktními žáky

Obecně platí, že před integrací žáka s jakýmkoliv postižením je nutné, aby učitel vytvořil podmínky pro jeho začlenění do třídního kolektivu. Akceptace dítěte s postižením kolektivem intaktních spolužáků nese svá úskalí. Dětské kolektivy dokážou být neobyčejně krutými k tomu, kdo se odlišuje jakýmkoliv způsobem (vzhledem, postižením, ale může to být i nadprůměrná inteligence). Proto je důležitá psychologická příprava třídy na spolužáka s postižením. Neméně důležitá je však také příprava zákonných zástupců (dále jen rodičů), a to jak intaktních žáků, tak i samotného žáka s postižením.

### 6.1 Příprava třídy (k přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, úprava třídy)

V případě integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mohou nastat případy, že:

- dítě je již žákem třídy a na základě vyšetření školního poradenského zařízení (školní psycholog, školní speciální pedagog) nebo poradenského zařízení (SPC, PPP) je diagnostikováno jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami;
- žák se vrací do původního třídního kolektivu ze školy pro žáky samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;
- dítě přichází jako nový žák do 1. třídy po zápisu do školy jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, případně přichází do vyššího ročníku jako nový žák ze školy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nezastupitelnou, klíčovou roli při práci se třídou hraje třídní učitel. Mimořádné požadavky jsou tak kladeny na jeho osobnost (jak bylo již naznačeno ve 4 kapitole). Místo teoretizování nad tím, jak by správný učitel měl vypadat, uvedeme jeden příklad z praxe.

#### Příklad

*Kdysi jsme dělali průzkum na škole, kde jsme se v rámci dotazníku pro žáky mimo jiné ptali také na to, kdo je podle nich jejich nejoblíbenější učitel. Jaké bylo naše překvapení, když většina žáků napsala, že je to pan školník. Při hlubším zamyšlení jsme přišli na to, že zcela ve shodě s výše uvedenými poznatky splňuje téměř bezvýtku nároky kladené na osobnost učitele. Ráno je prvním člověkem, kterého žáci vidí při vstupu do školy. Vítá je s úsměvem (sluníčko, které zahřeje). Je samozřejmostí, že všichni se navzájem spontánně pozdraví. Většinou se k němu hrnou hloučky dětí. On má na každého čas. Poptá se, jak se mají, jak se daří. Když se někdo mračí nebo je smutný, zajímá se, co se mu stalo. A vždy poradí, najde takový způsob řešení, aby z velkého problému udělal malý, protože ví, že všechno má řešení. Když někdo zlobí, nikdy hned nekřičí, ale jde napřed zjistit, co se stalo. Dokáže spravedlivě posoudit každý problém a napřímo říct, kdo pochybil a v čem a zastat se toho, komu je ubližováno. Žáci proto v něm cítí oporu a mají k němu důvěru.*

Tento příklad ilustruje, jaké vlastnosti by měl správný učitel mít. Především jde o jeho lidský rozměr, o něco, co se příliš nedá naučit, ale co vyvěrá z jeho ryzí osobnosti. Možná rozpoznání těchto schopností by mělo být hlavním kritériem při přijímání na pedagogické fakulty a posléze podmínkou úspěšného výstupu. Akademické prostředí, které preferuje zejména odbornost, opomíjí to podstatné, co dělá učitele učitelem – tedy schopnost vcítit se do osobností svých žáků (co žák, to individualita), najít si k němu cestu (ne každý je schopen být naladěný na stejnou notu) a přizpůsobit edukaci jeho schopnosti vnímání. Je dobré, když učitel je odborníkem ve svém předmětu, ale je to k ničemu, když nedokáže poznatky předat svým žákům. Odtud pramení vžité rčení, které by mělo být pro každého učitele mementem: „**nezvládá-li žák učivo, hledej chybu především v sobě**“. Z uvedeného vyplývá, že alfu a omegu proměny školy ve školu pro

všechny, lze spatřovat v kvalitním pedagogickém sboru (a to je otázka nejen dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, změn v pregraduální přípravě učitelů na pedagogických fakultách, ale také personální politiky jednotlivých škol, která se odvíjí od zodpovědnosti vedení škol).

Z hlediska přípravy třídy, v níž má být vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, je zřejmé, že ideální je mít dostatek času, aby třídní učitel dokázal připravit žáky na to, že jejich spolužák bude mít o něco jiné potřeby, než mají oni. Aby to dokázal, musí on sám vědět, o jaké potřeby se jedná. K tomu mu dopomůže kontakt se zákonnými zástupci žáka (to je první krok, protože bez spolupráce s rodiči, což jsou většinou jeho zákonní zástupci, nebude mít k dispozici zprávu z vyšetření – její obdržení je vázáno na souhlas zákonných zástupců). Protože co rodič, to jiný přístup ke škole (může se to odvíjet od negativních zkušeností se školou), musí být třídní učitel citlivý diplomat, aby dokázal navodit atmosféru důvěry, která je pro otevřenou spolupráci nezbytná. Z praxe je známo, jak je to někdy obtížné a svízelné (a přes veškerou snahu někdy nemožné), ale rezignace ze strany učitele není na místě, protože jeho kompetence nekončí stěnami a branami školy, ale aby edukace byla úspěšná, míří i do rodin jeho žáků. Ze zprávy z vyšetření (nejlépe komplexní) se učitel dozvídá základní charakteristiku žáka, jeho diagnózu, explicitní vyjádření jeho speciálních vzdělávacích potřeb a doporučení pro jeho další edukaci. Je dobré konzultovat tyto poznatky s pracovníky příslušného SPC. Jestliže učitel není odborníkem ve speciální pedagogice, je nutné, aby si samostudiem nebo studiem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků rozšířil své vědomosti v dané problematice.

Potom by si měl promyslet, jakým způsobem bude připravovat žáky na přijetí nového spolužáka a jakým způsobem (a to je neméně důležité) bude připravovat jeho rodiče.

Neexistují a pro různorodost žákovských kolektivů ani nemohou existovat zaručené, univerzální návody, jak na to. Někde jsou míra tolerance a uvědomění, tím pádem i sociální citění větší, jinde zase jsou naplněny jen zčásti. Jiná bude situace ve třídě, kde již mají zkušenosti se spolužákem s postižením, jiná zase tam, kde tyto zkušenosti nejsou, případně jsou negativní. Důležité je o tom se žáky komunikovat. Způsoby mohou být různé a bylo by vlastně i žádoucí, aby příprava třídy probíhala různými formami. Přístupy se budou lišit i v závislosti na tom, jestli probíhá teprve přípravná fáze na zařazení žáka s postižením nebo jestli už je zařazen ve třídě. Z tohoto pohledu můžeme rozlišit tři fáze, a to před zařazením, při zařazení a po zařazení (pre, peri, post).

### **Před zařazením žáka s mentálním postižením**

Tato fáze je jednou z nejdůležitějších a přitom nejproměnlivějších. Někdy je na přípravu času dost (v průběhu školního roku), někdy málo (během týdne), někdy vůbec (ze dne na den). Časový faktor tak bude samozřejmě limitující pro to, co všechno se stihne udělat. Vlastní příprava třídy na přijetí žáka s postižením má také své určité dimenze, jednak je to dimenze prostorová (uzpůsobení prostoru třídy), dimenze psychologická (příprava žáků na přijetí spolužáka s postižením), ale také didaktická (volba vhodných forem a metod, které by byly přínosné pro žáka s postižením a podporovaly jeho začlenění).

**Dimenze prostorová** – patří sem všechno to, co je potřebné pro to, aby bylo utvořeno optimální prostředí pro edukaci žáka s postižením. Záleží samozřejmě na tom, o jaké postižení se jedná (jiné bude vytváření podmínek pro žáka s tělesným postižením, jiné zase pro žáka se smyslovým postižením). U žáků s mentálním postižením záleží na stupni postižení a také na tom, jestli se jedná jen o mentální postižení nebo o kombinované postižení. Laicky vyjádřeno – z hlediska prostorových úprav toho nejméně potřebují žáci s lehkým mentálním postižením, čím je však postižení těžší, rostou nároky (k mentálnímu postižení se přidružují postižení smyslová, tělesná, poruchy autistického spektra apod.). Obecně lze konstatovat, že třídu uzpůsobujeme tak, aby kromě výukové plochy měla také plochu odpočinkovou, kde by v případě potřeby mohl žák s mentálním postižením relaxovat (vybavuje se kobercem, taburettem, případně stolečkem, kuličkovým bazénem, molitanovým domečkem apod.). Toto je všeobecný požadavek, protože u žáků s MP dochází během vyučování k poklesu pozornosti, snadné unavitelnosti, a proto je nezbytností pamatovat na odpočinkové, relaxační chvílky. U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením se bude uzpůsobení prostoru odvíjet od jejich individuálních potřeb (mohou to být žáci imobilní, inkontinentní, s postižením zraku, sluchu apod.). Obdobně je to také s pomůckami (viz kapitola 7), jejich škála je pestrá, od běžných pomůcek přes modifikované pomůcky až ke speciálním pomůckám. V prvotní fázi

vychází učitel většinou z konzultací s odborníky (SPC, speciální pedagogové), s rodiči, ale také z vlastních zkušeností a nápadů. V další fázi, když už má za sebou práci s třídou, mohou být zdrojem inspirace také žáci – navrhuji, co by bylo pro jejich nového spolužáka s postižením prospěšné (dětské pohledy dovedou v mnohém překvapit svou neotřelostí a vynalézavostí).

**Dimenze psychologická** – sem patří psychologická příprava intaktních žáků na přijetí spolužáka s postižením. Je na učiteli, jakou taktiku zvolí, jak již bylo řečeno, každý třídní kolektiv je jiný a vše se odvíjí od jeho znalosti a přístupu učitele k němu. I přesto lze najít určité obecné principy. V podstatě jde o to, aby žáci přijali fakt, že jejich nový spolužák bude mít o něco jiné potřeby než oni. Aby je byli schopni přijmout, měla by přijít fáze identifikace (lokalizace) těchto potřeb, v další fázi jejich prezentace (zrealnění) a v konečné, vrcholné, fázi jejich akceptace. Cesty, které vedou ke konečnému cíli, jsou různé, je na kreativité učitele, jaký postup zvolí. Plurál „cesty“ byl použit záměrně, protože chceme podtrhnout náročnost tohoto úkolu (cesta může být i slepá, proto je nezbytná flexibilita ze strany učitele, neustálé hledání a přizpůsobování, to ale nejde bez naslouchání).

Učitel může využít různé formy a metody – od prostého vyprávění přes besedu, skupinovou práci až třeba po prožitkové hry.

Ve fázi identifikace se jako jeden z možných postupů nabízí využít vyprávění, besedu, skupinovou práci.

#### **Příklad**

*Učitel vypráví o „různostech“ v přírodě, uvádí na příkladech, na obrázcích, dostane se k lidem, různé rasy, různé povahy – například i ve třídě. Vyprávění může přejít v besedu, ve skupinovou práci, žáci se učí různost identifikovat, popisovat, uvádět na příkladech. V další části se učitel může zaměřit na osoby s postižením, vypráví o svých zkušenostech a zážitcích s osobami s postižením. Nemusí se jednat přímo o mentálně postižené, je dobré, aby si žáci uvědomili, že různost se týká i postižení, ale že i přes postižení jsou tito lidé schopni v rámci svých možností normálně žít a pracovat. Motivačně lze využít literárních a filmových ukázek. (Pro menší děti pohádky – např. pohádková knížka od M. Valenty: Půdáci ze staré školy, jejíž hlavní postavou je holčička s postižením, apod.).*

Ve fázi prezentace jde o to, aby si žáci vytvořili reálnou představu o určitém druhu postižení a problémech, které přináší. Zde lze využít například besedy s odborníky (pracovníci SPC, PPP), ale i přímo s osobou s postižením.

#### **Příklad**

*V rámci skupinové práce identifikují žáci překážky, které musí osoba s postižením překonávat (např. prostorové bariéry u tělesně a zrakově postižených). V rámci prožitkových her si přímo na sobě zkoušejí a popisují, co všechno prožívají, když si zavřou oči, zacpou uši apod. V případě mentálního postižení jde o to, aby si uvědomili, že zatímco u smyslových a tělesných postižení se žák za pomoci reedukačních a kompenzačních pomůcek může plnohodnotně zúčastnit vyučování, žák s mentálním postižením musí mít svůj upravený program, modifikované úkoly a vlastní hodnocení.*

V poslední fázi, ve fázi akceptace, jde už o spolupráci třídy na tom, jak pomoci svému novému spolužákovvi, aby dokázal překonat překážky. Zde už jde o uvědomělý proces, který by měl vyústit v něco, co by se dalo nazvat „morálním kodexem třídy,“ společné sestavení pravidel tolerance a rovných příležitostí, tedy explicitní vyjádření toho, jak se chovat k sobě navzájem.

**Dimenze didaktická** je naplňována průběžně, vlastně prolíná s fází psychologickou, kdy žáci v rámci přípravy na žáka s postižením pracují za využití skupinové práce, kooperativního učení, hry s prožitkem, dramatizace apod. Jde o to změnit edukační proces tak, aby lépe vyhovoval všem (intaktním žákům i žákovi s mentálním postižením), což znamená oslabit tradiční frontální způsob vyučování a upřednostňovat více formativní metody (dále v kapitole 6.3).

## Při zařazení žáka s mentálním postižením

Kvalita přípravy třídy by se měla projevit při příchodu žáka s postižením do třídy. Tento příchod provází určité napětí plynoucí z očekávání, a to ze stran všech zúčastněných (nejenom intaktních žáků, ale i učitele a rodičů). Důležitým momentem je první reakce (učitele a třídy) na příchod nového žáka. To se týká zejména žáků s přidruženým tělesným postižením, kdy může dojít k určitým deformitám některých částí těla. I přes pečlivou teoretickou přípravu může být první kontakt šokem. Veškerá práce vynaložená v předcházejícím období pak může být zmařena „hloupým vtipem“, narážkou, ironizujícím výrokem apod. Může však nastat situace opačná, kdy se nevhodně uvede přicházející žák. Učitel pracoval nějakou dobu se svou třídou, ale kdo pracoval se samotným žákem (kdo ví, co už má všechno za sebou, co všechno si nese s sebou, jaký je vklad rodičů)? Hlavní překážkou se tak může stát samotný žák, nikoliv třída, která je připravena ho akceptovat. Hodně záleží na profesionalitě učitele, jeho schopnosti odlehčit napjatou atmosféru, odvést pozornost k něčemu jinému. Z hlediska psychologického je proto důležité, aby první setkání proběhlo co nejlépe. Špatný by byl asi postup, kdyby učitel například jen stroze oznámil: „*Tak děti, to je ten Pepíček, na kterého jsme se tolik připravovali, Pepíčku sedni si a začneme se hned učit...*“ Naopak den přijetí by měl být svým způsobem slavnostní, aby i žáci cítili, že nějakým způsobem završili předcházející přípravnou etapu.

### Příklad

*Nástup žáka by mohl proběhnout v rámci promyšlené třídnické hodiny, kdy by si třída připravila program, při kterém by neformálním způsobem přivítala svého nového spolužáka a dala mu hned od začátku najevo, že ho vítají mezi sebou a že ho berou takového, jaký je.*

To platí i v případě přestupu žáka z jiné školy, přeřazení v průběhu školního roku, tedy pro případy, kdy na přípravu není dostatečný časový prostor a žák přichází do třídy, která není nebo je jen minimálně na jeho příchod připravena. Tady se vše odvíjí od kreativity učitele, protože nebezpečí negativních reakcí je vyšší. Hodně záleží na tom, jaký zaujme postoj a jak dokáže korigovat reakce třídy. Celá přípravná fáze (se všemi dimenzemi, ale s určitými modifikacemi) se pak uskutečňuje přímo „za pochodu“ (ex post).

## Po zařazení žáka s postižením

Práce učitele s žákem s mentálním postižením po jeho zařazení do třídy spočívá kromě edukační činnosti také v diagnostice jeho schopností a možností s cílem co nejvíce poznat jeho osobnost. Nejedná se tedy pouze o zjištění jeho vědomostí, dovedností a návyků, ale také o to, jaká je úroveň jeho kognitivních (poznávacích) schopností, které jsou rozhodující (determinující) pro jeho učení. Důležité je také postihnout úroveň komunikativních schopností, jeho sociabilitu, přizpůsobivost apod. V kapitole 3.6, která se věnuje specifikám osobnosti mentálně postiženého dítěte, jsou ve snaze načrtnout globální obraz mentálního postižení teoreticky popsány možné variace zvláštností, které obecně vykazují osoby s mentálním postižením. V této fázi práce se žákem jde už o shromažďování konkrétních poznatků o žákovi s využitím učiteli dostupných diagnostických metod (pozorování, rozhovor, testy znalostí, analýza výsledků žákovských prací apod.). Výsledkem této činnosti učitele je komplexní pohled na osobnost žáka s mentálním postižením, který by se měl stát jedním ze zdrojů pro sestavení individuálního vzdělávacího plánu (kapitola 2.4), jenž je určující pro jeho další edukaci.

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

Vágnerová, Klégrová (2008, in Hájková, Strnadová, 2010, s. 161) rozlišují pozice: postavení neformálního vůdce, pozici hvězdy, pozici přijatého spolužáka a pozici neoblíbeného, odmítaného a přehlíženého spolužáka. Nebezpečí, že se žák s mentálním postižením ocitne na periferii třídního kolektivu, je poměrně velké, proto by měl učitel věnovat této problematice zvýšenou pozornost. Při pečlivém sledování a analyzování situací lze předejít tendencím k vyloučení žáka s mentálním postižením z třídního kolektivu, případně k prevenci šikany. Kromě již uvedených diagnostických metod by tak učitel měl umět používat dotazníky a posuzovací škály (zjišťují názor žáků na klima ve třídě – např. škála sociální akceptace), ale



také sociometrické metody (umožňují diagnostikovat mezilidské vztahy a tak odhalit atmosféru třídního kolektivu – blíže např. Hájková, Strnadová, 2010, s. 161–166).

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

V případě, že se situace řeší v rámci třídy, je dobré, aby pedagog nepůsobil jako osoba zodpovědná za tuto situaci, ale spíše by se měl snažit vést k odpovědnosti žáky. Neměl by moralizovat, ale spíše se žáků ptát na jejich názor, v diskusi (která musí mít jasně stanovená pravidla, své místo zde mají i menšinové, či ojedinělé názory) hledat návrhy řešení, společně je pak formulovat a uvést v život. Jestliže problematika pro svou závažnost přerůstá rámec třídy, vstupuje do jednání kromě již zmíněných odborníků také vedení školy (formálně se na školách užívá pro takové seskupení označení „výchovná komise školy“). Jsou přizváni zákonní zástupci žáků, v případě závažných problémů, přesahujících kompetence školy, pak pracovníci OSPOD, Policie ČR apod. Odborná diagnostika a intervence se musí provádět s vědomím zákonných zástupců (v případě diagnostiky s jejich souhlasem).

Z hlediska forem práce pedagoga s třídním kolektivem je vhodné využívat samostatných předmětů, bloků, případně projektů, které jsou orientovány na sociální rozvoj osobnosti (například různé preventivní programy), či kurzů a soustředění. Nejvíce využívanou a nejběžnější formou je zřejmě třídnická hodina, ve které je možné společně s žáky reflektovat události ve třídním kolektivu. Mezi využívané metody patří zejména metody dramatické výchovy, hraní rolí, metody založené na komunikaci (např. Valenta, 2007).

## 6.2 Komunikace

Ke sdělování (transmisi) informací je vždy potřeba komunikace, a to ať už verbální nebo neverbální povahy, bez komunikace si nedovedeme představit lidský svět. Komunikace ve školním prostředí probíhá na všech úrovních, v širším kontextu se jedná o komunikaci mezi vedením školy a učiteli, učitelé mezi sebou, v užším kontextu – ve vztahu k vyučování – mezi učiteli a žáky. Pro svoji specifčnost se v literatuře někdy označuje komunikace při vyučování termínem **pedagogická komunikace** (např. Průcha, 1997). Tato komunikace sleduje pedagogické cíle a podílí se na procesu výchovy a vzdělání.

Převážná část pedagogické komunikace je vedena verbálně. Některé mezinárodní výzkumy (podrobněji např. Průcha, 1997), které se zabývají komunikací mezi učiteli a žáky, uvádějí, že až přes dvě třetiny verbální komunikace při edukaci je vedeno ze strany učitele (výklad učiva, zadávání instrukcí, hodnocení), slabá třetina pak ze strany žáků (odpovědi na otázky učitele, diskuse).

Na základě těchto zjištění a zkušeností z pedagogické praxe je možno vyslovit požadavek na **kvalitu mluveného projevu učitele jakožto jednoho z nejdůležitějších aspektů efektivní výuky. Pod tímto požadavkem se skrývá kromě kultivovanosti a kultury mluvního projevu také schopnost učitele vysvětlit učivo, zadávat instrukce, vést diskusi apod. jasně a na úrovni vnímatelnosti žáků (Průcha, 1997). Toto je důležité zejména u žáků s mentálním postižením.**

V každé třídě se vyskytují žáci, kteří mluví rádi a často, žáci, kteří mluví jenom krátce a občas, a také žáci, kteří nemluví vůbec. Obdobně je tomu i u žáků s lehkým mentálním postižením. Je však velká pravděpodobnost, že tito žáci budou mít spíše problémy s veřejným vystupováním.

Může se všeobecně jednat o komunikační ostýchavost (děti se z různých příčin stydí mluvit před třídou, nezapojují se do verbální komunikace, i když by třeba uměly odpovídat správně). V některých případech dosahuje až patologických rozměrů. Z praxe je známo, že komunikační ostýchavost roste s věkem a existuje závislost mezi komunikační ostýchavostí a školním prospěchem (čím vyšší je komunikační ostýchavost, tím nižších vzdělávacích výsledků žáci dosahují).

Nemusí se však jednat jenom o komunikační ostýchavost z psychických zábran, ale u žáků s lehkým mentálním postižením je také větší pravděpodobnost výskytu řečových poruch (narušené komunikační schopnosti). Z těchto důvodů je třeba věnovat pozornost diagnostice úrovně řeči (podrobněji např. Zelinková, 2001, s. 86–94).

Účinnost pedagogické komunikace ovlivňují podle Průchy (1997) zejména tyto faktory:

- vysoký počet žáků ve třídě – učitel nemůže během vyučování komunikovat stejně často a stejně intenzivně se všemi žáky,
- lokalizace žáků ve třídě, akční zóny, ve kterých jsou žáci více zasahováni učitelskými vyučovacími aktivitami (nejvíce vepředu, nejméně vzadu),
- rozdílná preference učitelů k jednotlivým žákům (postojové orientace pozitivní, negativní) – což se projevuje i v možnostech, které jsou jednotlivým žákům poskytovány k jejich participaci ve vyučování,
- rozdílná komunikace mezi učiteli a žáky v závislosti na odlišnostech pohlaví.

Komunikace, která je vedena neverbálně (pomocí mimiky, gest, postoji těla apod.), mívá častokrát vyšší sdělovací hodnotu než komunikace verbální. V případě žáků s lehkým mentálním postižením se doporučuje kombinace verbální a neverbální komunikace – tzn. doprovázení řečového projevu učitele přírozenými gesty (jsou na tom založeny i některé systémy augmentativní komunikace – např. znak do řeči, případně alternativní komunikace – např. znaková řeč).

**Mezi základní projevy neverbální komunikace patří:**

- sdělování pohledy (délka a četnost pohledů, mrkání apod.);
- sdělování výrazem obličeje (mimická sdělení druhu emocí lépe vnímají lidé obrácení do sebe než lidé společenští a lépe ženy než muži);
- sdělování pohyby (rozsah pohybů souvisí s intenzitou emocionálního prožívání situace);
- sdělování fyzickými postoji (poloha těla, rukou, hlavy, souhlasný fyzický postoj vyjadřuje shodu, ale může se během sociální komunikace měnit);
- sdělování gesty je vázané na určitou kulturu (např. vyjádření souhlasu hlavou se v Čechách a v Bulharsku liší, liší se též gesta, kterými různí učitelé vyjadřují vstaňte, sedněte si);
- sdělování dotykem (podání ruky);
- sdělování vzájemným přiblížením a oddálením (ukazatel odstupu nebo sociální blízkosti, rovněž vzájemnou polohou komunikujících, tj. kdo si kam a vedle koho sedne);
- sdělování úpravou zevnějšku (způsob oblékání, úprava vlasů, odznaky, nápisy) (Mareš, Křivohlavý, in Zelinková, 2001, s. 94).

## 6.3 Metody, které posilují spolupráci mezi žáky

Převládajícím způsobem vyučování bylo v nedávné minulosti frontální transmisivní vyučování. Je zřejmé, že současná i budoucí škola, zejména v souvislosti s trendy integrace a inkluze, musí změnit svou tvář, a proto i vzdělávání musí být založeno na zcela odlišných principech, a to hlavně principech individualizace, vnitřní diferenciaci a výchovy ke kooperaci. Každý žák má nezpochybnitelné právo na vlastní tempo, žáci jsou vedeni k efektivní spolupráci a obsah je chápán jako komplexní a mezioborový.

Základním principem při společné edukaci intaktních žáků se žáky s postižením je individuální přístup k žákům (IPŽ). Tento pojem je mezi učiteli všeobecně znám, v pedagogické praxi není však vždy naplňován.

*Cílem IPŽ je respektovat individuální potřeby žáků, aby jim bylo umožněno v rámci jejich dispozic dosáhnout osobního maxima, jinak řečeno, aby mohl učitel rozvíjet klíčové kompetence žáka, potřebuje zohlednit jeho individuální styl a tempo učení.*

V minulosti se uplatňoval zejména tam, kde se jednalo o žáky „méně nadané“, učitel jim zadával samostatné, méně náročné úkoly, individuálně s nimi při jejich řešení pracoval – k tomu uzpůsoboval styl výuky (samostatná práce pro ostatní žáky – plnění úkolu, skupinová práce apod.).

V současnosti se pokládá IPŽ za nosný princip inkluzivního vzdělávání, kterého se účastní všichni žáci (nadaní, se speciálními vzdělávacími potřebami, případně ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí). Zohledňuje jejich individuální potřeby, nabízí jim rozličné (flexibilní) cesty k dosažení vzdělávacích cílů.

Vychází se z poznání, jací žáci se sešli ve třídě. Každý žák je individualita, má svůj styl učení a projevu. Každému při učení vyhovuje něco jiného (někdo lépe vnímá mluvené slovo, někdo zase vizuální podněty, někdo radši pracuje sám, někdo ve skupině, někdo rád prezentuje svoji práci před třídou, jiný raději podává písemná sdělení apod.). Různé je i rodinné zázemí žáků, jejich aktivity.

Toho, co by měl učitel vědět o svých žácích, je mnoho a vše by měl zohledňovat v procesu učení (žák by měl dostávat takové podněty a zažívat takové situace, aby mohl aplikovat svůj styl učení).

Zadávání úkolů by mělo probíhat tak, aby v nich každý žák našel své uplatnění. Učitel by měl stanovit minimální cíl, který by byl splnitelný i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ostatním, co jsou již s úkoly hotovi, nabídne víc. Cestu k splnění cíle také diferencuje, buď nabídne několik možností, nebo nechá řešení na žácích. Více se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Při hodnocení úkolu nás zajímá, proč si daný způsob zvolili a v čem jim to vyhovovalo, žáci rozpoznávají styl svého učení a učí se s ním pracovat, rozvíjejí se tak i kompetence k učení.

V odborné pedagogické literatuře se mezi metody, které posilují spolupráci mezi žáky, uvádějí následující: kooperativní učení, peer tutoring (flexibilní skupinová práce), paralelní zadávání instrukcí na různých úrovních, příležitost k volbě aktivit a materiálů, hodnocení založené na pokroku, týmové učení (2 vyučující), užití IT, zaangažování rodičů a komunity, blíže: <http://www.czechkid.cz/si1540.html> nebo Hájková, Strnadová (2010).

Při těchto metodách jde o zapojení všech žáků, každý tu má své místo a každý (třeba i nepatrný přínos) je významný pro úspěch celku. Je sledována především sociální stránka edukace.

Kooperativní učení je v praxi někdy zaměňováno za skupinovou práci, ale nejedná se o pouhé rozdělení žáků do skupin. Při kooperativním učení žáky spojuje cíl, ke kterému směřují, důležité je, aby zadání úkolu bylo srozumitelné všem. Učení probíhá v malé skupině (do 6 žáků), skupiny jsou většinou heterogenní. V takové skupině probíhá interakce tváří v tvář, která je podporou komunikace (žáci jsou si blíž, vidí si do očí).

*Společná práce, jejímž základem je kooperativní chování, podporuje každého jednotlivce ve skupině. Důležité je, aby si žáci uvědomili, že úspěch jednotlivce je vázán na úspěch druhého člověka a že cíle dosáhnou jedině společnou prací. Jsou tak vedeni k individuální odpovědnosti za proces učení. Role učitele se posouvá do pozice „manažera“ procesu učení.*

Učitel musí žáky vést ke kooperativnímu chování, náhodnou kontrolou pohlídat individuální odpovědnost jednotlivce. Po zadání úkolu se ve skupině musí přesvědčit, jestli všichni rozumí principu a umí jej aplikovat na jednoduchých příkladech.

Vedle věcného učiva jsou cílem sociální dovednosti. Kromě dosažení výsledku se při hodnocení a reflexi mluví i o procesu, jak se k tomu výsledku skupina dostala, kde byl nějaký zádrhel. Některé principy kooperace ve škole se osvědčují také jako prevence nežádoucích sociálních jevů. V praxi bylo prokázáno, že kooperativní metody výuky vedou k lepšímu sociometrickému statusu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro přechod ke kooperativnímu učení ve třídě, kde se před tím pracovalo převážně frontálně, doporučují Hájková a Strnadová (2010, s. 23) následující postup:

- Využívat specifických řečových prostředků, které nabádají k součinnosti („Pomáhejme si, poraďme se...“) a využívat přitom plurál „my“.
- Nabízet předběžné odhady, tj. „myslet nahlas“ v průběhu vysvětlování problému, vyzývat žáky k předběžným soudům, odhadům ve skupinách.
- Zpočátku organizovat jen malé skupiny („párová výuka“).
- Přesvědčit žáky, že jim nový způsob učení pomáhá, vyzývat je k vlastnímu hodnocení průběhu kooperace.
- Zviditelnit výsledky skupinové práce a dále je využívat.
- Začínat triviálními úkoly vhodnými pro kooperativní práci.
- Podpořit kooperaci transparentními pravidly a dostatečnými pracovními materiály.
- Poskytnout žákům čas, aby se naučili myslet a jednat kooperativně.

Jako zvláštní druh kooperativního vyučování se uvádí tzv. **peer tutoring** (neboli vzájemná podpora vrstevníků).

*Základní princip spočívá v tom, že při práci na společném řešení nějakého problému je ve skupině učitelem vybrán žák, který přebírá roli tutora (pomocníka), jenž má na starosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Neřeší za něho úkol, ale snaží se mu přiblížit, vysvětlit úkol tak, aby ho pochopil a dobral se sám k řešení (obdoba jako u asistenta pedagoga).*

Ze strany učitele to vyžaduje znalost žáků (neplatí vždy, že ten nejchytřejší je automaticky tutorem), ale také změny ve struktuře hodiny, úpravu instrukcí a materiálů a v neposlední řadě nejen výběr, ale i zaškolení příslušných tutorů. Učitel musí také dohlížet (kontrolovat) oba žáky, aby nedošlo k chybám v učení doučovaného žáka z důvodu nedostatečné podpory ze strany žáka v roli tutora. Efekt programů, které využívají při učení vzájemné pomoci spolužáků, se projevuje zejména v kognitivních dovednostech, sociálních dovednostech, dovednostech komunikačních a při rozvoji samostatnosti, a to jak u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tak u jejich spolužáků – tutorů.

Při využití strategií, které **adaptují nějakým způsobem podávání instrukcí**, byl prokázán jejich pozitivní vliv na inkluzi dětí. Patří sem například možnost výběru mezi činnostmi, materiály, případně při sestavování skupin nebo způsobu vypracování úkolu (žáci mají prostor, aby si mohli sami vybrat způsob a sled kroků vedoucích k jeho splnění). Žáci nemusí vypracovávat úkol pouze písemně (což bývá problém u některých postižení – tělesné, mentální apod.), ale mohou si vybrat z různých alternativ, např. ústní prezentaci, hraní rolí či kreativní projekty, což vede k potlačení slabostí a využití silných stránek jejich osobnosti.

Mezi metody, které bývají hodnoceny jako jedny z nejefektivnějších při integraci, patří tzv. **paralelní instrukce**. Umožňují dětem se speciálními vzdělávacími potřebami společně vzdělávání s intaktními spolužáky, ale jejich úkoly jsou adaptovány podle úrovně jejich kognitivních a jiných dovedností (cíle, metody, rychlost a charakter aktivit jsou přizpůsobeny jejich individuálním potřebám).

*Při využití všech uvedených vzdělávacích metod je důležité si uvědomit, že jestliže edukace probíhá za účasti žáka s mentálním postižením, jsou zvýšené požadavky kladeny především na učitele, který musí neustále kontrolovat a analyzovat průběh vzdělávání. Nelze spoléhat na žákovu sebekontrolu a schopnost vnímat instrukce a vyhodnocovat situace na úrovni jeho intaktních spolužáků, protože toho pro své mentální postižení není schopen. Uvedené metody mu především dopomáhají k včlenění do společné práce a umožňují, aby k ní přispěl nějakým dílem (dle úrovně svých schopností). Ale i k tomu je častokrát třeba pomoc spolužáků a také učitele.*

---

## 7 Pomůcky využitelné v edukaci žáků s mentálním postižením

Tato kapitola je věnována klasifikaci a deskripci pomůcek, které se využívají v edukaci žáků s mentálním postižením. Východiskem jsou praktické zkušenosti s aplikací uvedených pomůcek v edukačním procesu škol samostatně zřízených pro žáky s mentálním postižením a uvedeny jsou též některé příklady z praxe. Hlavní pozornost je sice zaměřena na pomůcky pro žáky s LMP, ale přehled je doplněn i o pomůcky využívané v edukaci žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Výčet pomůcek není úplný, neboť nabídka se neustále aktualizuje, je však dostatečný k tomu, aby byl inspirativní pro učitele integrovaných žáků.

### 7.1 Didaktické pomůcky

Didaktické pomůcky patří mezi didaktické prostředky, které jsou využívány v procesu vyučování.

*Pojem didaktický prostředek je přitom chápán v širším slova smyslu jako všechno to, co ve vyučovacím procesu přispívá k jeho zajištění a zefektivnění a vede k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.*

Patří sem tedy nejenom prostředky materiální, ale také nemateriální povahy (jako např. znalosti, metody, vyučovací formy). Někteří autoři, např. Maňák (1990), uvádějí, že didaktické prostředky představují důležitou pedagogickou kategorii. Vždy výuku v nějaké míře doprovázely a zajišťovaly, protože jsou její materiální základnou a podmínkou. Vyvíjejí se v závislosti na dosaženém stupni civilizace, kultury a techniky. Ve vývoji školy byly důležitým modernizačním faktorem, náročnou soudobou výuku bez nich nelze realizovat.

V užším slova smyslu je chápán pojem didaktické (učební) pomůcky, které jsou součástí didaktických prostředků, ale jsou materiální povahy a na rozdíl od výukových metod a organizačních forem, které tvoří síť postupů, jak vést vyučovací proces, představují přímý materiál zprostředkující žákům poznání skutečnosti.

*Didaktická pomůcka je tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 257).*

K učebním pomůckám patří také učebnice, cvičebnice, učební texty, pracovní sešity, nejrůznější pracovní a manipulační nástroje, materiály, sešity a žákovské pomůcky, tabule a psací potřeby, výukové prostory, didaktická technika apod.

### 7.2 Klasifikace didaktických pomůcek

Existuje mnoho klasifikací didaktických pomůcek. Machala (in Valenta, Müller, 2003) člení didaktické pomůcky na: učební pomůcky, technické a výukové prostředky, organizační a reprografickou techniku, výukové prostory a jejich vybavení, vybavení učitele a žáka.

## 7.2.1 Učební pomůcky

Ve vzdělávání žáků s mentálním postižením převládá konkrétní myšlení, mají potíže s vnímáním verbálně přenesené informace. Jestliže se v odborné literatuře uvádí, že přes 80 % informací je přenášeno zrakem, u žáků s MP to platí obzvláště. Proto se učitelé škol samostatně zřízených pro žáky s MP (někdy na základě zkušenostním, někdy intuitivně) o zrakovou cestu při edukaci opírají, využívají hodně názoru, snaží se mluvním projev doprovázet demonstrací na obrázcích, modelech, promítnutím filmu. Převádějí, zviditelňují (vizualizují) instrukce a informace, aby došlo u dětí k pochopení podstaty (např. jevů). Tyto skutečnosti vyvolávají preferenci učebních pomůcek, které jsou **názorné a spjaté s realitou**.

V první řadě tak jde o kontakt se **skutečnými předměty** (přírodniny, výtvořky a výrobky), které žáci znají ze svého okolí, z prostředí, které je obklopuje. Jsou originální, žáci je mohou pozorovat, zkoumat, jaký vydávají zvuk, vzít do rukou, ohmatat, očichat – tedy vnímat co nejvíce smysly. **Multisenzoriální přístup tak patří mezi základní principy při učení dětí s LMP**. To samé se týká různých dějů a jevů.

V další etáži se jedná o **zobrazení a znázornění předmětů a skutečností**, jako jsou různé modely, mapy, obrazy, fotografie. I zde je důležitý požadavek, aby se přibližovaly co nejvíce realitě.

Mezi **textové pomůcky** patří učebnice, pracovní sešity, atlasy, doplňková literatura. Se zaváděním školních vzdělávacích programů se spekulovalo jednu dobu o tom, že učebnice a pracovní sešity nahradí jiné zdroje poznání, jako jsou například slovníky, knihy, časopisy, internet apod. Samozřejmě, že patří mezi využitelné pomůcky, ale u dětí s LMP pouze doplňkově. Při edukaci těchto dětí se nelze obejít bez učebnic a pracovních sešitů, které jsou zpracovány tak, že odpovídají úrovni jejich schopností a kognici.

Jako příklad lze uvést **učebnice dějepisu a výchovy k občanství** od Valenty a Müllera, které jsou uzpůsobeny jak po stránce obsahové, tak i grafické. V textové části stručnou a srozumitelnou formou postihují základní učivo. Další část, která je zpracována formou příběhů, vtahuje žáky do děje a má kromě motivačního smyslu i „přidanou hodnotu“ v prožitku, který hraje u žáků s LMP významnou roli při procesu zapamatování. Příběh může být také prologem k následné dramatizaci, verbálně-pohybové aktivitě, která přispěje k umocnění prožívání. Protože děti s LMP ne vždy chápou význam v textu použitých pojmů (nelze a není účelné je z textu úplně implantovat, pouze částečně eliminovat), je důležitou součástí textové části slovníček, ve kterém jsou obtížnější, případně cizí výrazy osvětleny (pro pochopení i pro rozšíření slovní zásoby). Pro shrnutí učiva, domácí cvičení, případně opakování slouží otázky a úkoly. Ty jsou opět zpracovány formou přijatelnou pro žáky s LMP. Grafické zpracování učebnic podtrhuje textovou část a činí ji pro žáky s LMP přehlednější – barevně jsou rozlišeny výše uvedené části: základní učivo, příběh, slovníček, otázky a úkoly. Navíc jsou učebnice bohatě ilustrovány realistickými obrázky, přičemž každá kapitola je uvedena velkým obrázkem, který vystihuje její zaměření, a dílčími obrázky, které vycházejí z obsahu (doplňují ho, případně rozvíjejí). Některé části jsou také zpracovány formou komiksu.

Pracovní sešity (listy) navazují na učebnice, jsou provázány s jednotlivými kapitolami a slouží k procvičování, opakování a upevnění poznatků. Obsahují mimo jiné křížovky, rébusy, doplňovačky, které jsou pro žáky motivační a rozvíjejí logické myšlení. Efektivita jejich působení se zvyšuje při využití moderních vyučovacích metod a forem, jako je např. skupinová práce či kooperativní učení. Obdobně jsou zpracovány učebnice a pracovní sešity pro většinu ostatních předmětů základní školy praktické. Učebnice a pracovní sešity tvoří dohromady základní zdroje poznání, které se dají vhodně doplnit o další, výše již zmiňované zdroje – slovníky, encyklopedie, knihy, časopisy, internet apod.

K ještě většímu zviditelnění vyučování slouží **pořady a programy prezentované didaktickou technikou**. V dobách nedávno minulých to bylo zejména televizní vysílání pro školy, krátké filmové smyčky, později videozáznamy. S rozvojem didaktické techniky, o které bude řeč následně, jsou to již výukové pořady na CD a programy pro počítače. V současné době je nabídka trhu velká, problémem je vybírat pořady, když už nejsou určené pro děti s LMP, aby byly pro tyto žáky srozumitelné.

Co se týká **výukových programů**, lze uvést na tomto místě několik příkladů využitelných při práci s žáky s MP.

**Programy řady Mentio** slouží jako stimulační a motivační doplněk výuky čtení, psaní, výslovnosti, počítání, slouží také k procvičování manipulace s penězi, paměti, zrakového vnímání, k utváření logických a časoprostorových vztahů, rozvoji komunikačních dovedností. Z dílny občanského sdružení **Petit** jsou to například programy Psaní, Brepta a Méda. **Program Psaní** je určen pro procvičování analýzy a syntézy

při čtení a psaní. Umožňuje procvičovat správné řazení písmen nebo slabik do slova i věty a skládání slov do věty. Tento program neobsahuje obrázky, pouze zvukovou nápovědu. **Program Brepta** je zaměřen na rozvoj jazyka a řeči v nejširším pojetí. Je vhodný i pro děti předškolního věku. Princip je v tom, že se z počítače ozývají zvuky, slabiky, slova, věty, ke kterým dítě vybírá odpovídající obrázek. Je možné nastavit různé úrovně obtížnosti. V rámci **programu Méda** mohou děti s mentálním a zrakovým postižením procvičovat úkoly ze smyslové a rozumové výchovy, úlohy typu přiřazování, rozlišování, třídění, postup a prostor, základy matematiky a čtení na úrovni první třídy základní školy.

Kromě zmiňovaných programů existuje a přibývá mnoho výukových programů do jednotlivých předmětů, které lze přizpůsobit a využít při výuce žáků s LMP (1. a 2. stupně), například **Alík veselá matematika**. Program je určen dětem mladšího školního věku. Programem provází pes Alík. Procvičuje se sčítání, odčítání, násobení a dělení, porovnání v oboru dle volby dětí (do 10, 20, 100). Program je rozdělený na 8 výukových her. **Dětský koutek 1–5** obsahuje pět dílů seřazených dle věkových období a dle témat. První je pro předškoláky (pohádky, omalovánky, hry – pexeso, Člověče, nezlob se, číslice, písmena, barvy, tvary...). Druhý je Svět myšáka Bonifáce (prostorová orientace, zpívání, básničky, opět hry, pohádky, možnost vytisknout omalovánky...). Třetí je Čeština pro nejmenší (rozděleno dle věku, pro malé písmenka, pro prvňáky slabiky, pro druháky slova na čtení apod., pak opět hry a slabikář s úkoly). Čtvrtá je Alenka a věci kolem nás (určeno spíše pro menší, procvičují se barvy, tvary, písničky, básničky, ovoce, zelenina, části lidského těla, provází Alenka, obsahuje opět hry, puzzle). Pátý díl se jmenuje Martínkova zvířátka (obsahuje informace o všech známých zvířatech, kde žijí, kde mají mláďata apod., je tam i zvířecí encyklopedie. Jsou tam povedené fotografie zvířat i videozáznamy). **Gordiho zábavné počty** – základní matematické operace, matematické tvary, prostorová orientace. **Gordiho kouzelné hračky**, **Gordiho filmové dobrodružství**. **Sluníčko** – má více dílů. Protiklady, barvy, geometrické tvary, zvířata, hudební nástroje, abeceda, čísla a hodiny, příprava na vstup do školy. **Beruška** – příprava do školy, písmena, číslice, zvířata apod.

## 7.2.2 Technické a výukové prostředky

Na vybavení školy technickými a výukovými prostředky lze nejlépe dokumentovat prudkou akceleraci nových technologií. Před revolucí byly školy zásobeny většinou morálně zastaralou technikou, převážně magnetofony, gramofony, KP 8, některé také promítačkami, diaprojektory, zpětnými projektory, případně epidiascopy. To jsou pojmy, z nichž některé, už mladší generaci nic neříkají.

Po prvních videorekordérech (většinou značky AVEX), přišly PC, které během krátké doby zažily nebývalý boom a poměrně rychle prošly vývojem, během něhož zaznamenaly raketový hardwarový a softwarový rozvoj. Prodělaly také posun od statických, stolních PC po mobilní notebooky, které v současnosti stolní počítače plně nahrazují. Původní počítačové učebny, vystavené v rámci projektu INDOŠ, tak na mnoha školách už prošly modernizací, vyvolanou požadavky doby. Současné technické výukové prostředky ve školách by se tak daly členit podle způsobu přenosu informací na: auditivní techniku, vizuální techniku, audiovizuální techniku a techniku řídicí a hodnotící.

Do oblasti **auditivní techniky** spadají stále ještě **magnetofony**, které jsou však postupně vytlačovány modernějšími CD přehrávači. Jejich využití je zejména v hodinách jazykových (např. český jazyk – literatura, příp. cizí jazyk), nebo hudebně-pohybových (např. hudební výchova), a to jak k záznamu, tak i k poslechu. Pořízená zvuková nahrávka aktivuje žáky a nese s sebou i relaxační aspekty. Protože u dětí s LMP dochází ve zvýšené míře k potížím v oblasti verbální komunikace, nacházejí své využití také v oblasti logopedické (prevence, diagnostika, cvičení).

Jak už bylo řečeno v části věnované učebním pomůckám, většina informací se přenáší zrakem, proto svůj velký význam má **vizuální technika**. Sem patří stále ještě zpětné projektory (i když jsou již morálně zastaralé, pro někoho pořád ještě představují výhodu poměrně snadné a rychlé přípravy na fóliích – a to jak ručně, tak i pomocí tisku na kopírce), takže mají mezi pomůckami využitelnými pro pedagogickou praxi stále své místo. Tam, kde zůstaly v kabinetech ještě sbírky diapositivů, promítají se na plátno pomocí **diaprojektorů**. Sofistikovanější a pro dnešní dobu již běžné je využití PC a promítnutí připravené prezentace „ušité na míru“ pomocí projektoru.

**Audiovizuální technika** v současnosti nabývá na stále větším významu a integruje v jedno auditivní a vizuální techniku. Zastoupena je zejména **videokamerami, videorekordéry, DVD rekordéry a přehrávači, počítačovými sestavami**, které jsou již dnes většinou multimediální. **Videokamera** má široké uplatnění, lze jí zaznamenávat veškeré události odehrávající se ve škole, na školním výletě, exkurzi apod. Na základě promítnutého záznamu lze např. iniciovat besedu, skupinovou práci, získávat zpětné vazby. V diagnostickém procesu se zaznamenává průběh diagnostiky a pomocí zkoumání záznamu se získává objektivnější pohled. V edukačním procesu se může monitorovat vývoj v určitých oblastech, provádět rozbor situací apod. **Pozn.: Při pořizování jakýchkoliv záznamů je nutné respektovat ochranu osobních údajů a mít souhlas zákonných zástupců.** Videorekordéry jsou postupně nahrazovány DVD rekordéry, které jsou využitelné pro nahrávání a přehrávání výukových programů. Výhodami současné audiovizuální techniky je bezesporu také ta skutečnost, že záznam jde kdykoliv zastavit, vrátit zpět a vhodně okomentovat.

Největší a nejuniverzálnější využití má **PC technika**, zejména ve spojení s projektořem a **interaktivní tabulí** (která v současnosti vzhledem ke své multifunkčnosti vytěšňuje tabuli klasickou i projekční plátno). **Tvoří z učebny multimediální centrum**, které se stává základem a do blízké budoucnosti i základním technickým výukovým standardem pro moderní vyučování. Splňuje veškeré požadavky pro zabezpečení názorného vyučování, pomocí PC lze využívat veškeré výukové programy pro děti s LMP, případně zhotovovat či modifikovat (za dodržení ochrany autorských práv) ty, co jsou určené pro žáky běžných základních škol. K dispozici jsou různé verze interaktivních tabulí – statické, ale i mobilní. Existují také mobilní převaděče (eBeam systém), pomocí kterých lze zinteraktivnit bílou tabuli v učebně. Pomocí PC lze zpracovávat fotografie (např. Photoshop či Zoner photo studio) nebo videozáznamy (Pinnacle studio). Nabídku interaktivních učebnic, ze kterých se dá vycházet i u dětí s LMP, má např. nakladatelství Fraus, případně jsou volně ke stažení na internetu (zejména ve spojitosti s projektem „šablony do škol“). Žhavou novinkou současnosti je **3D učebna**, která i přes svoji zatím vyšší pořizovací hodnotu, představuje další směr vývoje techniky do škol.

### 7.2.3 Organizační a reprografická technika

Nenávratně pryč je doba, kdy učitelé museli pracně vystříhovat obrázky, lepit je na bílé čtvrtky, psát na psacím stroji přes kopírák.

Při výrobě vlastních pomůcek pro žáky vydatně pomáhají kopírovací stroje. Učitelé základních škol praktických ve velké míře zhotovují pro své žáky rozličné pracovní listy, doplňovačky, křížovky, kartičky na procvičování, pexesa; vybírají a kopírují dějové obrázky apod. Při těchto činnostech je vhodné využít i kreativní schopnosti žáků (např. žáci vyšších ročníků spolupracují s učiteli při tvorbě nebo úpravě pomůcek pro nižší ročník – dochází tak ke stimulaci jejich zájmu, a tím pádem i aktivity). Při zpracování jim také pomáhají počítače. Základy práce s PC jsou již zařazeny do učebního plánu základní školy praktické v rámci vzdělávací oblasti informační a komunikační technologie (žáci základní školy praktické jsou schopni využívat některé výukové programy pro samostatné procvičování látky a používat počítač jako pracovní nástroj – využívat textové editory, částečně i editory grafické, orientovat se a hledat informace na internetu). Žáci základní školy speciální dosáhnou jen na elementární ovládání některých výukových programů (většinou didaktických her). Počítač jim však může sloužit také jako prostředek komunikace (při uplatnění systémů AAK).

### 7.2.4 Výukové prostory a jejich vybavení

Pro žáky s mentálním postižením je důležité, aby edukační prostředí (edukační působení) bylo pro ně uzpůsobeno tak, aby působilo motivačně a aby jim přinášelo prožitek, který je z hlediska přenosu informací nejefektivnější.



### **Příklad z praxe základní školy praktické**

*V dějepise pro 6. ročník se žáci učili o životě lovců mamutů. Lovci mamutů bydleli v jeskyních nebo v chýších stavěných z materiálů, které je obklopovaly (větve, kůže, kamení apod.). Učitel před žáky postavil projektový úkol „Zažít den lovce mamutů“. Aby byl cíl tohoto úkolu splněn, musela proběhnout příprava a výroba vlastních pomůcek. V dějepise probral se žáky základní poznatky z doby lovců mamutů. V českém jazyce, literatuře, si přečetli příběhy z té doby. V rámci přírodopisu se seznámili s pazourkem a křemenem a jejich vlastnostmi. V pracovních činnostech se pustili do stavby chýše, nástrojů a zbraní a do výroby dobového oblečení. Až bylo vše hotovo, na základě dramatizace příběhu, v rámci projektového dne, prožili den lovce mamutů.*

Třídy pro žáky s MP bývají vybaveny tak, aby umožňovaly realizaci vyučování (stavitelné stolky, lavice, odkládací prostory na pomůcky, kapsáře zavěšené na bocích lavic, tabule, magnetické tabule, příp. interaktivní tabule apod.), ale i relaxaci (odpočinkové koutky – např. koberec, taburetka, molitanový domeček, kuličkový bazén apod.). V případě větších škol jsou zřizovány odborné učebny a kabinety s příslušným vybavením. Ve snaze žákům přiblížit co nejvíce živou přírodu bývají na školách zřizovány koutky živé přírody. Realizace koutků živé přírody na školách jsou podmíněny osobností pedagoga (nadšence). Pak se na chodbách škol mohou objevit akvária, terária, malé voliéry apod. V učebním plánu pro žáky s LMP je poměrně velká časová dotace věnována hodinám pracovních činností. Proto na základních školách praktických je velká pozornost věnována vybavení školních dílen (dřevo, kov, šicí dílna, keramická dílna apod.). Co se týká pěstitelských prací, jeden zkušenější kolega ze základní školy praktické sice tvrdil, že pěstitelské práce se dají dělat i v květináči, nicméně požadavek školní zahrady, školního sadu není již žádným nadstandardem, stejně tak fóliovník či skleník. K rozvíjení komunikačních schopností jsou zřizovány odborné logopedické pracovny (se speciálním vybavením: PC s logopedickými programy, logopedické pomůcky, artikulační zrcadlo). Pro rozvíjení tělesných schopností, hybnosti slouží tělocvična nebo alespoň gymnastický sál. Zřizují se i rehabilitační či terapeutické místnosti (zejména pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením), stejně tak prostory pro vjemovou terapii – bílý pokoj nebo snoezelen.

### **7.2.5 Vybavení učitele a žáka**

Učitel má nárok na základní vybavení ochrannými pracovními pomůckami. Ty jsou poskytovány na základě vnitřní směrnice školy, která vychází z Nařízení vlády č. 495/2001 Sb., zhodnocení rizik a konkrétních podmínek na pracovišti. Každá škola má na základě tohoto posouzení zpracovaný vlastní seznam. Nároky se týkají většinou učitelů pracovních činností (plášť, ochranné brýle, pracovní rukavice), taktéž učitelů fyziky, chemie, logopedických pracovníků (plášť), odborných pracovníků SPC apod. Z nepochopitelných důvodů jsou opomenuti učitelé tělesné výchovy.

V rámci „druhé gramotnosti“ a zejména v rámci „šablon do škol“ by bylo vhodné, aby učitelé získali jako základní pracovní nástroj pro svou přípravu notebook. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle platné legislativy (zákon č. 561/2004 Sb. a vyhláška č. 48/2005 Sb.) nárok na bezplatné poskytnutí učebnic, pracovních sešitů a základních školních potřeb (v 1. ročníku 200 Kč na žáka, v dalších ročnících 100 Kč na žáka).

## **7.3 Aplikace pomůcek**

Uspořádání pomůcek během vyučování a jejich používání v logickém sledu je pro úspěch výuky velmi důležité. V zorném poli dítěte by tak měly být pouze ty materiály, které jsou k dané činnosti nezbytně potřebné, aby nebylo dítě rozptylováno. Na stole by měly být pomůcky seřazeny tak, aby vizuálně přispěly k osvětlení zadaného úkolu. Dítě by mělo vědět, kterou pomůcku použije, kam ji má dát při práci a kam ji má odložit po splnění úkolu. Malé tácky, mělké mísy nebo čtverce z barevných papírů pomáhají dítěti v orientaci, kam jednotlivé věci patří. Úkoly, které vyžadují, aby dítě používalo gest nebo aby mluvilo,

lze vizuálně podpořit různými žetony. Jestliže dítě vidí, co má udělat, aby úkol splnilo, a kolik práce to představuje, bude mnohem ochotněji pokračovat, dokud úkol nedokončí. Umístěním pomůcek do krabic zabráníme nepřehlednosti.

Učitel volí vhodné pomůcky vzhledem:

- k cíli, který ve vyučování sleduje;
- k věku a psychickému vývoji žáků, jejich dosavadním zkušenostem a vědomostem;
- k podmínkám realizace i jeho vlastním zkušenostem.

Didaktické pomůcky se dříve považovaly za pomocné až podřadné prostředky vyučovacího procesu, dnes jsou však kladeny na úroveň ostatních vyučovacích prostředků. Důvod jejich rehabilitace je možno také vidět ve vztahu k didaktickým zásadám.

**Zásada názornosti**, která je zcela určující ve vyučovacím procesu zvláštní a pomocné školy, vyplývá už z podstaty didaktických pomůcek – žáci pomocí zrakového, sluchového, taktilního, popř. chuťového názoru získávají ve velmi krátké době značně ucelenou představu o jevu či předmětu.

**Zásadu systematickosti** lze naplnit vhodně seřazenými kolekcemi sbírek, souborem diafilmů, návaznými televizními a rozhlasovými pořady apod.

**Zásady trvalosti** dosáhneme mimo jiné opakovanou demonstrací didaktických pomůcek.

**Zásada přiměřenosti** spočívá v respektování věkových a mentálních zvláštností v průběhu demonstrace. Vhodným a časově správným využitím didaktických pomůcek můžeme motivovat a aktivovat kolektiv (Valenta, Müller 2003, s. 329).

Při výběru vhodných didaktických pomůcek musí učitel vycházet jednak z charakteru učiva a konkrétní situace ve třídě, jednak by měl mít na zřeteli funkce, jež mohou učební pomůcky ve vyučování plnit.

- **Poznávací funkce** – jevy a předměty se zpřístupňují vnímání žáků, a tím přispívají k tvorbě názorných představ, jakožto článků kognitivního řetězce.
- **Psychologická funkce** – učební pomůcky rozvíjejí poznávací funkce postižených žáků, jsou schopny zaujmout a motivovat, posilují citovou účast žáka na vyučovacím procesu, uvolňují obrazotvornost a dávají prostor tvořivosti a aktivitě subjektu. Tím, že zjednodušují a ozřejmují myšlenkové operace, je jejich užití na zvláštní škole nezastupitelné.
- **Výchovná funkce** – pomůcky jsou schopny působit pozitivně v esteticko-výchovném smyslu, ale i z hlediska emoční a také rozumové výchovy.
- **Didaktická funkce** – vyplývá z vlastního obsahu učiva a souvisí s motivačním, expozičním, fixačním, hodnotícím či diagnostickým využitím pomůcek.
- **Ekonomická funkce** – pomůcky šetří čas učitele odstraňováním málo produktivních činností a působí i proti nadměrné verbalizaci vyučovacího procesu (Valenta, Müller, 2003, s. 330).

## 7.4 Příklady z praxe

Závěrem této kapitoly je zařazeno několik rad a příkladů z praxe, jak postupovat při zajišťování pomůcek vhodných pro žáky s MP.

- **Zjistit si potřeby žáka** – studiem osobní dokumentace (základem je zpráva a doporučení poradenského zařízení, v případě žáků s LMP pak SPC pro MP), z vlastní zkušenosti z vyučování.
- **Provést velkou inventuru kabinetů** – nevolat hned po nákupu speciálních pomůcek, ale napřed projít všechny kabinety a zmapovat, jaké stávající pomůcky jsou k dispozici. Letitá zkušenost říká, že v kabinetech jsou ukryty poklady, kterých si ale nikdo nevěšmá, protože se nezamýšlí nad tím, jak a k čemu by se daly využít (není předmětu, který by k něčemu neposloužil).
- **Roztřídit nalezené pomůcky**, třeba dle výše uvedených kritérií na skutečné předměty, modely, mapy, nástěnné obrazy apod.
- **Zapřemýšlet**, ve které vzdělávací oblasti, vyučovacím předmětu a k čemu by šly uplatnit. Některé pomůcky jsou uplatnitelné ve více předmětech, mají mezipředmětovou působnost (například krabice plné

obrázků, tematicky zaměřené – původní umístění třeba v kabinetu českého jazyka, ale jsou využitelné prakticky ve všech vyučovacích předmětech).

- **Pak se objeví bílá místa.** Existují v podstatě dvě možnosti řešení. Buď potřebné pomůcky zakoupit, nebo vyrobit. Zde se zřejmě dospěje ke kompromisu, něco se koupí a něco začne učitel vyrábět, „šit žákovi přímo na míru“.

Když se učitel rozhodne pomůcky vyrábět, zde je několik rad:

- Nejdříve je třeba si vyjasnit, **k čemu (k jakému cíli) by měla pomůcka sloužit**, aby odpovídala daným potřebám a aby respektovala další hlediska – např. didaktická, technická, estetická, ekonomická apod.
- Před vypracováním konkrétního projektu, jehož výsledkem je vlastní výroba didaktické pomůcky, si musí udělat jasnou představu o tom, **jak by pomůcka měla vypadat**, jestli respektuje úroveň psychického rozvoje žáka (aby nebyla příliš náročná), zda lze využít mezipředmětových vazeb.
- Při vlastním projektu je dobré **promyslet metodické, technické a technologické otázky**, jedná se o konkretizaci a objektivizaci původní myšlenky.
- Pomůcky by měly být **bezpečné** (eliminují se jedovaté nebo nebezpečné materiály), **jednoduché** (jednoduchý tvar a běžné barvy), **běžné** (materiály na dotek příjemné, snadno manipulovatelné).

### Příklad

*V praxi se při edukaci žáků s LMP osvědčuje využívání vizuálních pomůcek. Toto je velmi dobře známo například učitelům pracovních činností. Když žák pracuje pod vedením učitele, který mu postupně zadává úkoly, je schopen poměrně dobře pod tímto vedením zhotovit výrobek. Jestliže mu je ale dán k dispozici pouze technický náčrtek a vzorový výrobek s tím zadáním, že si má vybrat vhodné nářadí a samostatně zhotovit výrobek, poměrně často selhává, a to i když učitel připojí verbální informace o pracovním postupu. Neumí se zorientovat v technickém náčrtku, stanovit pracovní postup tak, aby jednotlivé kroky na sebe logicky navazovaly, váhá při výběru nářadí. Pomoc je ve zviditelnění, vizualizaci, verbálních informacích.*

*Příklad jednoduché pomůcky: Učitel si připraví tři sady kartiček, které jsou barevně rozlišeny. První sada kartiček bude obsahovat po krocích rozepsané pracovní činnosti, v druhé sadě budou tyto informace převáděny do obrázků, třetí sada bude obsahovat různé pracovní nářadí, které se při činnostech používá. Kartičky se rozhází po pracovním stole a žák je skládá do třech sloupců tak, aby vznikl logický pracovní postup, včetně správně použitého nářadí. Učitel je rádce, který se žákem postup konzultuje, nikoliv ho sestavuje. Výsledná vizualizace pracovního postupu zůstává na pracovním stole, žák má možnost kdykoliv nahlédnout, případně konzultovat s učitelem, pracuje samostatně, učitel se soustředí na jeho vlastní činnost (bezpečnost, jak drží nářadí, jak měří apod.). Takovým způsobem se rozvíjí žákovo technické myšlení.*

Samozejmě, že vizuálně lze předkládat informace nejenom v pracovních činnostech, ale i v jiných vzdělávacích oblastech. Princip je obdobný, modifikací mnoho.

### Poznámka

*Náměty se mohou čerpat i z oblasti edukace dětí s těžkým mentálním postižením, např. využitelnou pomůckou jsou rozkreslené postupy (procesní schémata – např. v tematické oblasti osobní hygiena, práce v domácnosti, vaření, stolování, žijeme ve společnosti, jednoduché pracovní postupy), které se nacházejí v publikaci Čtete obrázky (1. a 2. díl) od autorek K. Hemzáčkové a L. Kubové, Parta, s. r. o., 1. vydání. Praha 2011, ISBN 978-80 7320-055-8.*

- Dobré je, aby model byl větší než skutečnost (žáci jej mohou pozorovat přímo z lavice). Malý model můžeme nechat kolovat po třídě nebo s ním obejít třídu, případně se s ním mohou žáci seznamovat ve skupinkách.
- Vždy, když je to možné, volíme prioritně modely, které se dají rozebrat (rozložit), je jimi veden řez (část modelu chybí nebo je vyroben z průhledného materiálu – např. anatomické modely pomáhají mimo jiné rozvíjet synteticko-analytické schopnosti žáků).

- Protože žáci s LMP mají z hlediska zrakové percepce potíže s vydělením „figury od pozadí“, je dobré, když jsou redukovány nepodstatné části modelu, případně mohou být jednotlivé části různě zbarveny. Nedochází k zbytečnému „matení“ žáků, rychleji pronikají k podstatě jevu.
- U pohyblivých modelů uzpůsobujeme rychlost jejich pohybu schopnosti vnímání žáků (většinou se nekopíruje reálná rychlost, ale modifikuje – např. při demonstraci čtyřtakového motoru se zpomaluje, jinde zase zrychluje).
- Upravovat, rozkládat, označovat, provádět průřez lze i na skutečných, reálných předmětech, záleží jen na nápaditosti a fantazii učitele.
- Je nutné upozornit žáky na odlišnosti (např. velikost, barva, rychlost pohybu) modelu od skutečnosti, aby nedošlo ke zkreslení představ žáků.

**Příklad** (z praxe Mateřské školy a Základní školy, Kyjov, Za Humny 3304)

*Paní učitelka uvádí, jak se dá experimentovat s modely v hodinách zeměpisu: „Pro názornost učivo o vrstevnicích doplňuji experimentem s řezem kopců v určité nadmořské výšce (kopec je vytvořen z keramické hlíny a řežeme strunou). Pro demonstraci sluníčka lze využít baterku (sledujeme stín) apod. Dobrou pomůckou je i provázek – pomocí provázku můžeme demonstrovat učivo v geometrii. Příímka je pro žáky s LMP abstraktní, imaginární pojem. Provázek odvíjející se z klubička je nekonečná příímka. Může se různě křivit. Když se usekne, je to úsečka. Dva žáci, Aleš a Barbora, tvoří krajní body úsečky A, B. K úsečce můžeme zase pomocí provázku tvořit kolmice (různé varianty). Z provázku můžeme vytvářet geometrické obrazce...“*

V příloze je pro inspiraci uveden přehled základních pomůcek tak, jak je využívají ve své praxi učitelé Základní a Mateřské školy, Kyjov, Za Humny 3304, která je samostatně zřízena zejména pro žáky s mentálním postižením.

---

## 8 Hodnocení žáků

Hodnocení žáků bývá někdy tvrdým oříškem učitelů základních škol, ale i učitelů škol samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. U integrovaných žáků s LMP představuje patrně jedno z nejcitlivějších míst celé společné edukace s intaktní populací.

### 8.1 Specifika hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením integrovaných na běžné základní škole

Způsob hodnocení se v mnohém odvíjí od osobnosti učitele a také od toho, jakými metodami a formami práce se ve škole (třídě) pracuje. Je zřejmé, že jiné bude ve třídě, kde je vyučování vedeno klasickým způsobem a akcent je kladen na dosaženou úroveň vědomostí, dovedností a návyků, a úplně jiné zase ve třídě, kde se vyučování odvíjí na základě modernějších způsobů výuky, skupinové a kooperativní práce, kde nám zase až tak nejde o vědomostní výstup, ale spíše o rozvíjení určitých kompetencí potřebných pro další vzdělávání a život.

*Ve škole klasické se učitelé většinou budou přidržovat hodnocení známkami, jejichž přidělení bude mít svá pevně stanovená kritéria (dané například učebními osnovami) a budou vyjádřením zvládnutí učiva (tzv. sumativní hodnocení).*

Bude-li však učitel např. u dítěte s mentálním postižením aplikovat pouze tento kritériální přístup, lze očekávat, že brzy dojde ke ztrátě motivace, nezájmu a také třeba ke kázeňským problémům.

*Ve škole založené na modernějších principech vzdělávání se budou preferovat formy hodnocení, které budou nejen postihovat znalostní úroveň, ale také poskytovat informace o průběhu učení, jeho aktuálním stavu a kvalitě (formativní hodnocení).*

Učitel se přitom bude opírat také o komplexní posouzení situace ve třídě, o pedagogický cit a pedagogicko-psychologické znalosti. Toto hodnocení kromě diagnostiky žákova učení poskytuje zpětnou vazbu žákům, učiteli i rodičům.

Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 118) je významnou komponentou nového přístupu v hodnocení žáka pojetí chyby nebo nedostatku ve výkonu. Při edukaci již nejsou chápány jako nežádoucí jevy v procesu učení, ale jako přirozené průvodní znaky procesu učení a jako významná součást konstrukce tohoto učení.

Je zřejmé, že pro žáka s mentálním postižením je formativní model hodnocení více vyhovující. Při hodnocení pak můžeme využívat kromě známek také sebehodnocení žáků, hodnocení pomocí portfolia, slovní hodnocení. Vždy je přitom třeba respektovat individuální zvláštnosti žáků a jejich předpoklady k učení, rodinné zázemí, učební motivaci, zkušenosti, zájmy, vlastnosti apod. Musíme mít na paměti, že každý žák, tedy i žák s mentálním postižením, má svoji vlastní, osobní hodnotu.

*V případě integrovaných žáků s mentálním postižením je dohodnutý způsob jejich klasifikace stanoven v individuálním vzdělávacím plánu. Zde jsou určeny vzdělávací cíle, cesty k jejich naplnění, uvádějí se kompetence, které by měl žák v daném předmětu za určité časové období zhruba zvládnout, a na základě toho je následně hodnocen.*

V přípravné fázi, kdy učitel seznamuje rodiče žáků i žáky se skutečností, že budou mít spolužáka, který bude mít „trochu jiné potřeby“ než všichni ostatní, je důležité, aby se zmínil i o jiném pohledu na jeho klasifikaci. Tento jiný pohled by měl být zapracován i v rámci školního řádu, jehož součástí je hodnotící řád a stejně tak ve školním vzdělávacím programu školy, z něhož individuální vzdělávací plán vychází.

Hodnotí se zejména individuální žakovy pokroky. Bylo by žádoucí, aby pak při vlastní edukaci bylo využíváno pozitivní motivace, tj. byly vyzvedávány výkony, které signalizují pochopení úkolu (být nedokončeného), správný postup apod.

### Pro zájemce

*Své místo (zvláště na 1. stupni) má podle Valenty a Müllera (2003) při hodnocení výkonu žáka nekvantitativní hodnocení, které působí emocionálně a zkvalitňuje komunikativní interakci s žáky: úsměv, pohlázení, zašeptání pochvaly, veřejná pochvala, odměna, ale také zamračení či jiný nonverbální způsob nesouhlasu, trest, přičemž učitel musí dávat pozor na to, aby pozitivní formy hodnocení převažovaly.*

Vzhledem ke svému mentálnímu postižení nebude žák konkurenceschopný ve vědomostních znalostech se svými spolužáky, což se dá „rozmělnit“ prací v týmu při kooperativním učení a pověřováním dílčími, jednoduššími úkoly i peer tutoringem ze strany spolužáka. Při tom pracujeme s týmem tak, aby si i ostatní spolužáci „všimli“ jeho podílu na úspěchu týmu, aby byl oceněn jeho výkon. Pozitivní motivace je tak důležitým prvkem v hodnocení žáka s mentálním postižením.

Další možností hodnocení, která vyhovuje i žákům s mentálním postižením a představuje posun od sumativního hodnocení k formativnímu, je hodnocení pomocí portfolia (viz kapitola 8.2.4).

## 8.2 Pravidla pro hodnocení žáků

Hodnocení vykonává učitel ve výuce průběžně po celý rok. Pravidla pro hodnocení upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 472/2011 Sb., vyhláška 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb., a vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Podklady pro klasifikaci a hodnocení získává učitel zejména:

- soustavným sledováním výkonu žáka v průběhu vyučování,
- různými způsoby prověřování vědomostí, dovedností a návyků; sledováním jeho výkonů a přípravenosti na vyučování různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové,...),
- analýzou výsledků aktivit žáků, zvláště se zaměřením na manuální zručnost, celkovou sociální vyspělost a samostatnost,
- konzultacemi s ostatními učiteli, vychovateli, případně pracovníky speciálněpedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny.

### Pro zájemce

*Valenta a Müller (2003) uvádějí, že na školách samostatně zřízených pro žáky s mentálním postižením má své místo i hodnocení souvislého verbálního projevu žáka před třídou, při kterém jde nejen o prověření úrovně žakových vědomostí, ale také úrovně jeho komunikativních schopností (hodnotí se tak nejen obsah, ale i forma). Zde je důležité, aby učitel dokázal navodit přátelskou atmosféru, a eliminoval tak žakovu trému (ostych z verbálního projevu), lze k tomu využít např. formu třídního „kolokvia“ (pedagogická autorita zde vystupuje, až když se dítě zbavilo největší trémy).*

*Další možností je soutěžní forma otázek a odpovědí – dva žáci si připraví v časovém limitu otázky ze zadaných témat a pak se zkouší navzájem (přínosem je, že se u žáků prověřuje nejen schopnost souvislé odpovědi, ale také schopnost formulovat problém, nevýhodou je určitá nesystematičnost a chaotičnost v pořadí kladených otázek).*

Při **analýze žákovských prací**, zejména písemných, se zabývá učitel primárně hodnocením jejich obsahu a až druhotně jejich formy (písmo, grafická úprava apod.), a to vždy v souvislosti se schopnostmi konkrétního žáka.

**Kontrolní písemné práce** by neměly být delší než 25 minut, měly by být rozvrženy rovnoměrně na celý rok a v jednom dni je vhodná pouze jedna písemná zkouška.

**Didaktických testů** je možno použít až ve chvíli, kdy žák naprosto přesně pochopil, co se po něm vyžaduje (větší využití nacházejí aplikace dopravních testů v soutěži mladých cyklistů).

Běžné je také využití **výkonových zkoušek**, a to jak intelektových (zkouška čtení, výtvarné, hudební, literárně-slohové činnosti, matematických dovedností atd.), tak i tělovýchovných a manuálních.

Mnohé informace o žácích získává učitel na základě diagnostické (psychodiagnostické) činnosti.

Schimunek (1994) se zmiňuje o třech rozměrech (zásadách) učitelovy psychodiagnostické činnosti:

- **Osobnostní rozměr** (učitel se zabývá při své psychodiagnostické činnosti konkrétními osobami – to je Marek, to je Maruška, to je Hanička, každý je jiný).
- **Věcný (obsahový rozměr)** – požadavky na žáky jsou v hrubých rysech stanoveny, tážeme se, jestli a jak jednotlivý žák zdolává tyto požadavky, jak se k nim staví, jak s nimi zachází a jakých úspěchů přitom dosahuje.
- **Individuální rozměr** – rozpoznání a vyjádření změn, k nimž dochází u jednotlivých žáků – jaký je žák ve srovnání s dřívějším, co a jak se změnilo, jaký pokrok se objevil a na základě jakých příčin k němu došlo.

Neexistuje jedna zaručená metoda posuzování a hodnocení, cesta k věcně správnému pedagogickému hodnocení může vést jen „metodou skládání kamínek“.

„Množství zkušeností a pozorování nashromážděné v průběhu školního roku vytváří dohromady celkový obraz“ (Schimunek, 1994, s. 23).

V průběhu výchovně-vzdělávacího procesu poskytuje učitel žákovi nezbytnou zpětnou vazbu, prostřednictvím které získává informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem ještě chybí. Učitel mu pomáhá přetrvávající nedostatky odstranit. Při hodnocení učitel posuzuje individuální pokrok žáka při respektování jeho individuálních předpokladů (to platí zejména u žáků s LMP).

Často se využívá skupinová práce, kde jednotliví členové skupiny hodnotí své zapojení do práce a současně vzájemně hodnotí zapojení jednotlivých členů do skupiny.

Efektivitu hodnocení ovlivňuje časový faktor, všem učitelům je z praxe dobře známo, že když hodnocení odkládáme, mívá se účinkem, platí tedy „kujme železo, dokud je žhavé“, zvyšujeme tím účinek hodnocení právě pro jeho aktuálnost.

Hodnocení má probíhat různými způsoby a vynalézavě, důležité je vyhnout se rutině.

Důležité je pozitivní, motivační hodnocení (tzn. umožnit dětem, aby byly alespoň v něčem úspěšné). Tímto způsobem lze podporovat rozvoj dětí a probouzet v nich aktivitu (své místo zde má i pochvala za předvedený výkon, byť úkol nebyl zcela vyřešen). Při hodnocení se musí učitel vyvarovat ironie a sarkasmu.

Aby hodnocení bylo objektivní, je třeba vycházet nejenom ze známek (jejich aritmetického průměru), ale také z pedagogického pozorování. Výsledky pozorování je třeba si ve vhodné formě zaznamenávat. Formy záznamů jsou různé, nejčastěji se využívá pedagogický deník. Učitelé si také mohou sami zvolit, jak si budou svá pozorování zaznamenávat (jestli půjde o podrobný popis nebo jen jednotlivá hesla, zkratky). Osvědčuje se vést si záznamy o každém dítěti zvlášť, za sebou, než aby se každý den zapisovaly poznámky o všech dětech. Důležité je, aby záznamy byly komplexní, aby to nebyl jen výčet nedostatků žáků, ale aby obsahovaly i vše, co se žákům povedlo). Z takových záznamů lze pak objektivně přistoupit k hodnocení žáka (známkou nebo formou slovního hodnocení).

Tendence učitele, které se mohou projevat při posuzování žáků, vedoucí k subjektivnímu zkreslení hodnocení (Schimunek, 1994):

- **sklon k mírnosti** (učitel vidí při posuzování některého žáka v příznivějším světle než ostatní),
- **sklon k přísnosti** (je protikladem k benevolenci, učitel hodnotí vše přísněji, než jak se věci ve skutečnosti mají),
- **extrémní nesmělost** (snaha učitele nenarazit, nenapadat – všechno negativní se zahrává do autu, pozitivní se nivelizuje),
- **sklon k (extrémně) vyhraněným soudům**, černobílé vidění (učitel hodnotí pozitivní prvky jako výrazně lepší a negativní jako výrazně horší, než jaké ve skutečnosti jsou; projevuje se nestabilita chování učitele, hodnocení bývají často vyjadřována s velkým citovým nábojem),
- **logická chyba** (další sklony při hodnocení nebo systematické chyby hodnotícího jsou ještě silněji vázány na teoretické konstrukce učitele),
- „**haló-efekt**“ (podlehnutí prvnímu dojmu).

Pro celkové hodnocení se používá klasifikace (hodnocení známkou) nebo slovní hodnocení, popř. kombinace obou možností. U žáků s individuálními plány se využívá většinou slovní hodnocení nebo hodnocení na základě portfolia (přehledný soubor žákovy práce), které předkládají 1× za čtvrtletí.

## 8.2.1 Základní pravidla pro použití klasifikace u žáků s lehkým mentálním postižením

Nejrozšířenějším způsobem hodnocení v našich školách, a to i přes pozitivní zkušenosti s formativním hodnocením, je doposud tradiční klasifikace. Tohoto způsobu hodnocení se většinou využívá i na školách samostatně zřízených pro žáky s lehkým mentálním postižením (základních školách praktických). Na rozdíl od základních škol běžného typu jsou však při klasifikaci využívána modifikovaná kritéria, která zohledňují specifika žáků s LMP. Kritéria použitá v tabulce jsou z praxe jedné základní školy praktické a jsou uvedena pro inspiraci.

**Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je klasifikován stupni:**

- 1 – výborný;
- 2 – chvalitebný;
- 3 – dobrý;
- 4 – dostatečný;
- 5 – nedostatečný.

### Základní pravidla pro použití klasifikace

- Klasifikace je především motivačním a výchovným fenoménem.
- Učitel klasifikuje jen probrané a procvičené učivo.
- Žáci mají dostatek času k osvojení a zažití učební látky.
- Znamka z vyučovacího předmětu nezahrnuje hodnocení žákova chování.
- Všechny písemné práce jsou včas oznámeny a zkoordinovány s ostatními vyučujícími tak, aby se nadměrně nenahromadily v určitých obdobích a aby měl žák dostatek času se připravit.
- Za koordinaci písemných prací jsou ve svých třídách zodpovědní třídní učitelé. Písemné práce jsou uchovány v daném školním roce a přístupny rodičům.
- Hodnocení musí probíhat průběžně v celém časovém období a výsledná známka je stanovena na základě dostatečného množství různých podkladů.
- V případě zhoršení prospěchu je nutno ihned písemně informovat rodiče a konzultovat s nimi daný problém.
- Klasifikace souhrnného prospěchu žáka se provádí na konci každého pololetí a není aritmetickým průměrem průběžné klasifikace během pololetí.



- Při celkové klasifikaci je vždy nutno, aby učitel přihlížel k druhu a stupni mentálního postižení, ke zdravotnímu stavu a vynaloženému úsilí žáka (jeho snaživosti, zájmu o práci ve škole i mimo ni apod.), k úrovni jazykového projevu.
- Klasifikační stupeň určí učitel, který vyučuje danému předmětu. Při dlouhodobějším pobytu žáka mimo školu (lázeňské léčení, léčebný pobyt, dočasné umístění v ústavech apod.) vyučující respektuje známky žáka, které jsou sděleny kmenové škole. Žák se znovu nepřezkušuje.
- Žák má právo si své případné neúspěšné hodnocení plně opravit (po dohodě s vyučujícím).

Závažné nedostatky ve vzdělávání a nedostatky v chování se projednávají na pedagogické radě. Zákonné zástupce žáka informuje o prospěchu a chování dítěte:

- třídní učitel a učitelé jednotlivých předmětů v polovině prvního a druhého pololetí,
- třídní učitel nebo učitel daného předmětu, jestliže si o to zákonní zástupci žáka požádají.

Třídní učitelé jsou povinni seznamovat ostatní učitele s doporučením speciálněpedagogického centra, které má vztah ke způsobu hodnocení a klasifikace žáka a způsobu získávání podkladů. V případě mimořádného zhoršení prospěchu žáka informuje bezprostředně písemnou formou rodiče vyučující předmětu.

### Kritéria pro klasifikaci ve vyučovacích předmětech uplatňovaná v praxi základní školy praktické

Klasifikační stupeň	Kritéria
<b>Stupeň 1</b> (výborný)	ovládá požadovaná fakta, pojmy
	osvojené poznatky a dovednosti aplikuje při řešení teoretických a praktických úkolů správně nebo s menšími chybami
	ústní i písemný projev je zpravidla správný a výstižný
	pracuje samostatně po předběžném návodu učitele
<b>Stupeň 2</b> (chvalitebný)	v podstatě uceleně ovládá požadovaná fakta, pojmy
	s menší pomocí chápe souvislosti
	osvojené poznatky a dovednosti aplikuje při řešení teoretických a praktických úkolů s menšími chybami
	pracuje samostatně s menšími obtížemi po předběžném návodu učitele
<b>Stupeň 3</b> (dobrý)	má závažné mezery v ucelenosti, přesnosti a úplnosti požadovaných faktů, pojmů
	své vědomosti dokáže uplatnit jen za pomoci učitele
	jeho ústní a písemný projev je málo rozvinutý
	nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat pod dohledem učitele je schopen plnit úkoly
<b>Stupeň 4</b> (dostatečný)	má četné a závažné mezery v ucelenosti, přesnosti a úplnosti požadovaných poznatků
	své vědomosti dokáže uplatnit velmi omezeně a jen za stálé pomoci učitele
	práce v týmu se pouze účastní, jeho působení je občas přínosné
	málokdy je schopen sebehodnocení a hodnocení ostatních členů je schopen pracovat pouze pod trvalým vedením učitele jeho ústní i písemný projev je nerozvinutý
<b>Stupeň 5</b> (nedostatečný)	požadované poznatky si neosvojil
	jeho ústní i písemný projev je nevyhovující
	není schopen pracovat ani s trvalou pomocí učitele
	žák nepracuje pro tým nedovede pracovat s textem chyby nedovede opravit ani s pomocí učitele

## 8.2.2 Základní pravidla pro použití slovního hodnocení

Cílem slovního hodnocení je motivovat žáka (podpořit jej i při jeho drobném úspěchu). Je to souhrnná písemná zpráva, ze které musí být zřejmá úroveň vzdělávání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu a k jeho vzdělávacím a osobním předpokladům. Slovní hodnocení tak obsahuje výsledky vzdělávání žáka, ohodnocení jeho píle, jeho přístupu ke vzdělávání s přihlédnutím k jeho speciálním vzdělávacím potřebám či jinému faktoru, který ovlivňuje jeho výkon. Obsahuje také doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Slovní hodnocení může být využito ve všech předmětech a ve všech ročnících I. i II. stupně. Žák může být z některého předmětu hodnocen slovně a z jiného zase klasifikačním stupněm, přičemž oba způsoby jsou rovnocenné. V případě přestupu žáka na školu, která hodnotí jiným způsobem, převádí výchozí škola hodnocení žáka do formy, kterou užívá druhá škola (z důvodu objektivit hodnocení).

Při realizaci slovního hodnocení bychom měli mít stále na mysli:

- Využití slovního hodnocení není pouhé mechanické převádění číselného klasifikačního stupně do slovní podoby.
- Cílem hodnocení je objektivní posouzení jednotlivých složek výkonu dítěte, podpora osobního rozvoje žáka a jeho vhodná motivace.
- Formulace na vysvědčení musí být věcné a dobře podložené.
- V hodnocení popisujeme a posuzujeme pouze skutečnosti související se školou.
- V prvních letech školy by se hodnocení na vysvědčení mělo omezit na popis.
- Formulace na vysvědčení by měly být v podstatě kladné.
- Při posuzování by se nemělo užívat odborných termínů.

### Kritéria pro slovní hodnocení

Oblast posuzování	Hodnocení
Úroveň zvládnutí učiva	ovládá bezpečně
	ovládá
	podstatně ovládá
	ovládá se značnými mezerami
	neovládá
Úroveň myšlení	pohotové, dobře chápe souvislosti
	uvažuje celkem samostatně
	menší samostatnost myšlení
	nesamostatné myšlení
	odpovídá nesprávně i na návodné otázky
Úroveň aplikace vědomostí	spolehlivě užívá vědomostí a dovedností (i s menšími chybami)
	dovede používat vědomostí a dovedností, dopouští se drobných chyb
	s pomocí učitele řeší úkoly, překonává obtíže a odstraňuje chyby, jichž se dopouští
	dělá podstatné chyby, nesnadno je překonává
	praktické úkoly nedokáže splnit ani s pomocí učitele
Úroveň vyjadřování	výstižné, poměrně přesné
	celkem výstižné
	nedostatečně přesné
	vyjadřuje se s obtížemi
	nesprávně i na návodné otázky

<b>Píle a zájem o učení</b>	aktivní, učí se svědomitě a se zájmem
	učí se svědomitě
	k učení a práci potřebuje více podnětů
	malý zájem o učení, potřebuje stálé podněty
	pomoc a pobízení k učení jsou neúčinné

Ředitel je při rozhodování o volbě způsobu hodnocení vázán souhlasem školské rady.

Pokud takto stanovené slovní hodnocení nevyhovuje, lze využít širšího slovního hodnocení (viz příloha).

### 8.2.3 Sebehodnocení

Jednou z možností, jak rozvíjet žáka v autentickou osobnost, je sebehodnocení. Zaměřuje se jak na průběh, tak na výsledek školní práce, je zacíleno k předem danému kritériu bez ohledu na výkony spolužáků. Dochází tak odhalování chyb v práci žáka a následně k jejich odstranění na základě analýzy příčin a vyvození důsledků. Doplňuje oficiální formy hodnocení daných zákonem. Žáci jsou k sebehodnocení vedeni již od 1. ročníku, a to například formou komunikativního kruhu. Na II. stupni ve všech ročnících probíhá sebehodnocení v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů průběžně ústně a písemně, vždy po skončení tematického celku. Pro tyto evaluační činnosti by měl vyučující vytvářet dostatečný prostor (pokud je to jen trochu možné). Je tedy velmi důležité učit žáky objektivně posoudit nejen svůj výkon, ale i výkon druhých. K tomu je nezbytné mít předem daná kritéria pro hodnocení (nejlépe předem společně vytvořená žáky a vyučujícím).

Hodnocení výsledků vzdělávání na konci klasifikačního období probíhá za vzájemné kooperace učitele a žáka. Autonomní hodnocení se nesmí stát prostředkem nátlaku na učitele. Cílem je shoda obou hodnocení (učitele i žáka) tak, aby byla pro žáka motivační do dalšího období.

Z hlediska aplikace sebehodnocení u žáků s LMP je zřejmým úskalím nerealističnost sebehodnocení (přílišná sebekritičnost nebo naopak přeceňování svých schopností), která může být ještě podporována z rodinného prostředí.

### 8.2.4 Hodnocení pomocí portfolia

Portfolií jsou různé druhy (pracovní – obsahuje velké množství dokladů, včetně mimoškolní činnosti, které vybírá žák; prezentační – obsahuje několik učitelem vybraných reprezentativních prací; dokumentační – obsahuje práce, které dokumentují žákův vývoj vzhledem k cílům vzdělávání). Vžitá představa, i v pedagogické veřejnosti, je, že portfolio jsou jen „desky na uskladnění prací žáků“. Jestliže se ale podíváme na portfolio ne jako na desky, ale jako na „uspořádaný soubor osobních prací, aktivit a produktů činnosti žáka či studenta shromažďovaných za určité období, jež poskytuje rozmanité a hodnotitelné informace o edukativních výsledcích žáka a rozvoji jeho osobnosti“ (definice ve Wikipedii), objeví se velké možnosti jeho využití. Tím, že se žák účastní od začátku všech činností, počínaje výběrem prací až po hodnocení výsledků práce, získává důležitou zpětnou vazbu. Sebereflexe zvyšuje žákovu odpovědnost za vlastní učení a jeho vnitřní motivaci. Učitelé umožňují monitorovat výkony jednotlivých žáků, vidí pokrok nebo stagnaci každého dítěte, což mu dává další podněty k přemýšlení o cílech vzdělávání a jejich dosahování a umožňuje mu to lépe plánovat další směr výuky. Pomocí portfolia lze i u žáků s mentálním postižením dokladovat jeho úspěchy, a to jak před žákem samým, tak také před spolužáky a rodiči. Odpadá stres, který přináší systém hodnocení známkou, která navíc sama o sobě nic nevypráví o osobnosti žáka a změnách, ke kterým dochází v procesu učení.

Hájková a Strnadová (2010) v souvislosti s portfoliem vzpomínají Gardnerovo dělení sedmi a více druhů inteligence, tzn. mění se pohled na inteligenci, kterou již nevnímá pouze jako určitou úroveň rozumových schopností dítěte (tak jak se praktikuje v současné psychologické diagnostice), jež je pak

pokládána za určující pro schopnost dítěte vzdělávat se v prostředí běžné školy, ale jako multidimenzionální schopnost, která pak lépe vystihuje jeho možnosti. Z hlediska určité konkurenceschopnosti žáka s LMP s intaktními spolužáky vystupuje do popředí pohybová inteligence (zejména manuální činnosti, sportovní a pohybové aktivity, tanec) a hudební inteligence (hudební vystoupení, rytmizace). Částečně pak prostorová inteligence (když sem zařadíme kreativní výtvarné činnosti). Naopak největší rozdíly budou patrné v jazykové a matematicko-logické inteligenci. To by měl mít pedagog integrovaného žáka neustále na zřeteli.

### Pro zájemce

*Hájková a Strnadová (2010, s. 59–60) uvádějí příklady aplikovatelnosti (využití) tohoto přístupu při hodnocení žáka. Jazykovou inteligenci, která je důležitá při debatách, diskusích, vyprávění, čtení knih či psaní, může pedagog v portfoliu dokumentovat ukázkami žákova písma, nahrávkami debat, diskusí či čtení, ukázkami vyluštěných křížovek apod. Matematicko-logická inteligence, kterou uplatňuje žák při řešení logických hádanek, strategických her, práci se stovebnicemi apod., může být dokumentována ukázkami vyřešených matematických úloh, fotografiemi projektů v oblasti přírodních věd apod. Prostorová inteligence je důležitá pro pochopení a vytváření grafů, schémat, map, vybavovat si prostorové představy a pracovat s nimi, lze ji dokumentovat diagramy, náčrtky, myšlenkovými mapami, kresbami, fotografiemi, které žák vytvořil. K manuální zručnosti se vztahuje pohybová inteligence, tzn. modelování, sportovní aktivity apod., zakládáme fotografie žákovských výrobků. Hudební inteligence se váže ke schopnosti rozlišovat přírodní zvuky, melodii, rytmus, zpěv apod., dokumentujeme ji nahrávkami hudebních vystoupení, diplomy z přehlídek, soutěží apod. Při skupinové práci, skupinových hrách, soutěžích, sportech se uplatňuje interpersonální inteligence, kterou dokumentujeme opět fotografiemi, videozáznamy, příp. písemnými záznamy, ve kterých žáci poskytují zpětné vazby. K metapoznávání žáka se vztahuje intrapersonální inteligence.*

## 8.2.5 Celkové hodnocení

Celkové hodnocení žáka se na vysvědčení vyjadřuje stupni:

- **prospěl(a) s vyznamenáním**  
Žák prospěl s vyznamenáním, není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu horším než 2 (chvalitebný). Průměr stupňů prospěchu ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem není vyšší než 1,5 a jeho chování je hodnoceno stupněm velmi dobré. V případě použití slovního hodnocení nebo širšího slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace postupuje škola podle pravidel hodnocení žáků podle vyhlášky č. 48/2005, § 14 odst. 1 písm. e.
- **prospěl(a)**  
Žák prospěl, není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 (nedostatečný) nebo odpovídajícím slovním hodnocením.
- **neprospěl(a)**  
Žák neprospěl, je-li v některém z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen stupněm prospěchu 5 (nedostatečný) nebo odpovídajícím slovním hodnocením.

## 8.2.6 Hodnocení práce v zájmových útvarech

Výsledky práce v zájmových útvarech organizovaných školou se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni:

- **pracoval(a) úspěšně,**
- **pracoval(a),**
- **neppracoval(a).**

## 8.3 Výchovní opatření

Podle závažnosti provinění se ukládá některé z těchto opatření:

- napomenutí třídního učitele,
- důtka třídního učitele,
- důtka ředitele školy

Třídní učitel uděluje důtku bezprostředně po přestupku a neprodleně oznámí uložení důtky třídního učitele řediteli školy.

Důtku ředitele školy lze žákovi uložit pouze po projednání v pedagogické radě. O udělení opatření k posílení kázně uvědomí škola neprodleně prokazatelným způsobem zákonné zástupce žáka a učitel o něm učiní záznam v třídním výkaze a katalogových listech (na vysvědčení se neuvádí).

Návrh na snížení známky z chování se projednává na pedagogické radě.

Opatření k posílení kázně se ukládá, jestliže se žák závažně nebo opakovaně proviní proti školnímu řádu, nerespektuje pravidla společného soužití nebo porušuje právní normy. Opatření zpravidla předchází před snížením známky z chování.

Návrh na udělení pochvaly nebo jiného ocenění se projedná na pedagogické radě. Zaznamenávají se do katalogového listu žáka, do třídního výkazu, na vysvědčení a oznamují se zákonným zástupcům žáka. Udělují se za mimořádný projev aktivity a iniciativy, za záslužný nebo statečný čin a za dlouhodobou a svědomitou práci.

### Chování žáka se klasifikuje stupni

Klasifikační stupeň	Kritéria
<b>Stupeň 1 (velmi dobré)</b>	respektuje ustanovení školního řádu a osvojil si základní pravidla společenského chování, která dodržuje ve škole a na akcích pořádaných školou projevuje dobrý vztah k učitelům i spolužákům
<b>Stupeň 2 (uspokojivé)</b>	žák se dopustil závažného přestupku nebo se dopouští opakovaně méně závažných přestupků proti ustanovení školního řádu a pravidlům společenského soužití ve škole a na akcích pořádaných školou žák je přístupný výchovnému působení a snaží se své chyby napravit
<b>Stupeň 3 (neuspokojivé)</b>	žák se dopouští závažných přestupků proti školnímu řádu, nerespektuje pravidla společenského soužití a porušuje právní normy i přes opatření k posílení kázně pokračuje v asociálním chování a nemá snahu své chyby napravit

## 8.4 Komisionální přezkoušení, opravné zkoušky, postup do vyššího ročníku, individuální vzdělávací plán

- Komisionální přezkoušení upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb., § 22, odst. 1–7.
- Opravné zkoušky upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb., § 23 odstavec 1–3.
- Stanovování individuálního vzdělávacího plánu upravuje vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., § 6.

## 8.5 Vysvědčení

Po projednání hodnocení v pedagogické radě vyplní třídní učitel vysvědčení na předepsaném tiskopise. Škola vydá žákovi na konci prvního pololetí výpis a na konci druhého pololetí platné vysvědčení.

V 1.–5. ročníku je hodnocení prospěchu žáka vyjádřeno číslicí 1–5, v 6.–9. ročníku odpovídajícím slovním ekvivalentem. Alternativní formou klasifikace a hodnocení je širší slovní hodnocení, popř. kombinace obou možností.

V 1. ročníku (od 1. pololetí) je žák klasifikován ze všech předmětů (číslicí) nebo formou širšího slovního hodnocení. Klasifikuje se i chování.

Na vysvědčení se uvádí vzdělávací program, podle kterého byl žák vyučován.

Uvede se způsobilost postupu do vyššího ročníku, zameškané hodiny, celkový prospěch, hodnocení v zájmových útvarech, povinných a nepovinných předmětech.

Tiskopisy vysvědčení vydává SEVT.

Pro vyplňování vysvědčení platí pokyny vydané MŠMT ČR.

*V příloze uvádíme příklad dalších kritérií slovního hodnocení (formalizovaného) užívaného při hodnocení v základní škole speciální, příklad formalizovaného slovního hodnocení a příklad širšího slovního hodnocení.*

---

## 9 Slovníček odborných pojmů

### Některé nejčastěji používané předpony v cizích složených slovech

<b>a</b>	- předpona záporová
<b>ambi</b>	- dvojitý, dvojaký
<b>des</b>	- opak nebo zrušení toho, co znamená základní slovo
<b>dis</b>	- předpona značící opak, zápor
<b>dys</b>	- předpona značící obtížnost, poruchu, často dává slovu záporný význam
<b>hemi</b>	- předpona značící polo, půl, polovinu
<b>hyper</b>	- nadbytek, zveličení, vzrůst
<b>hypo</b>	- nižší stupeň, podřadnost, sníženost
<b>pato</b>	- značí vztah k nemoci, k nemocnosti
<b>pseudo</b>	- předpona značící klamný, nepravdivý, lživý, vymyšlený
<b>sub</b>	- pod, dole, dolní, níže
<b>super</b>	- předpona značící nadměrnost, přehnanost (co do množství nebo jakosti)

### Některé nejčastěji používané zkratky

<b>CNS</b>	- centrální nervová soustava
<b>DK</b>	- dolní končetina
<b>DMO</b>	- dětská mozková obrna
<b>DPA</b>	- dětská psychiatrická ambulance
<b>DPL</b>	- dětská psychiatrická léčebna
<b>EPI</b>	- epilepsie
<b>HK</b>	- horní končetina
<b>LMD</b>	- lehká mozková dysfunkce
<b>LH</b>	- levá hemisféra
<b>NKS</b>	- narušená komunikační schopnosti
<b>OA</b>	- osobní anamnéza
<b>OŠD</b>	- odklad školní docházky
<b>OVR</b>	- opožděný vývoj řeči
<b>PLO</b>	- pravolevá orientace
<b>PH</b>	- pravá hemisféra
<b>PMV</b>	- psychomotorický vývoj
<b>RA</b>	- rodinná anamnéza
<b>SAS</b>	- sluchová analýza a syntéza
<b>susp.</b>	- suspektní, podezřelý, pravděpodobný
<b>SVPU</b>	- specifické vývojové poruchy učení

### 9.1 Slovníček nejčastěji používaných odborných výrazů

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

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

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

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

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

- adenotomie** – odstranění zbytnělé nosní mandle
- adolescence** – dospívání, mládí (stupnice: prepuberta – puberta – adolescence)
- afázie** – ztráta schopnosti mluvit nebo rozumět řeči, vzniká následkem poškození mozkové kůry
- afektivita** – citovost, vnímavost vůči podnětům vyvolávající city a emoce; může být zvýšená nebo snižená
- afektivní dráždivost** – zvýšená pohotovost podléhat afektům
- afektivní útlum** – na silný citový podnět vzniká v mozkové kůře ohnisko vzruchu, které útlumově působí na ostatní části mozkové kůry (např. strach ze zkoušky)
- afiliace** – potřeba citového kontaktu s druhými, potřeba být jimi emočně přijímán, kladně hodnocen
- afonie** – ztráta hlasu, neschopnost hlasitě mluvit
- agramatismus** – neschopnost správně používat gramatických tvarů a větné skladby
- agravace** – vědomé a úmyslné zveličování příznaků choroby (defektu)
- alexie** – ztráta naučené schopnosti číst (při afázii)
- altruistický** – (postoj) nezištný a laskavý vztah k druhému člověku nebo lidem, nesobeckost
- ambidextr** – ten, kdo je schopen používat obě ruce stejně obratně
- ambivalence** – dvojakost představ nebo pocitů, současný vztah lásky i nenávisti k někomu; současné prožívání protikladných pocitů
- amence** – zmatenost, pomatenost
- amnézie** – časově ohraničená ztráta paměti; příčinou mohou být poruchy vědomí všeho druhu (např. epilepsie, hysterie, otřes mozku, opojení alkoholické apod.)
- anamnéza** – patří mezi diagnostické metody
- OA – osobní anamnéza, zkoumaný vypovídá sám o sobě a o svém dosavadním životě. Při vyšetřování dětí většinu těchto údajů uvádějí rodiče. Ve vyšším věku je možná konfrontace se subjektem. Dále se anamnestická data o zkoumaném shromažďují od jiných osob.
- RA – rodinná anamnéza, údaje o rodině a příbuzných
- anartrie** – neschopnost tvořit artikulovanou řeč
- anomálie** – nepravidelnost, odchylka od pravidla
- anomálie vývojová** – odchylka menšího stupně týkající se tvarů nebo funkce
- anorexie** – nechutenství, anorexie mentální – hubnutí psychogenní
- antisociální chování** – chování jedince nebo skupiny namířené proti společnosti a jejím normálním zvyklostem; toto chování je záměrné, jeho protispoločenský charakter si jedinci uvědomují. Jde o pře-stupky i trestné činy.
- anxiozní** – úzkostný
- apatie** – nevšímavost, netečnost, lhostejnost k vnitřnímu i vnějšímu dění (ať příjemnému nebo nepří-jemnému) k povinnostem aj. U dění může být apatie za jistých okolností i záměrná, např. ze vzdoru, vyprovokovaná nevhodným výchovným působením, jinak nechtěná apatie je vážným problémem pedagogickým i lékařským
- apnoe** – krátkodobé přerušení pravidelného dýchání
- apraxie** – nedostatek nebo ztráta schopnosti vykonat určité v denním životě obvyklé úkony
- aprosexie** – nemožnost koncentrace, soustředění myšlenek (neurózy, deprese, stavy po otřesu mozku, různé organické poruchy apod.) × prosexie – normální pozornost
- artikulace** – vyslovování, článkování hlásek
- ascendentní** – stoupající, vzestupný (ascendentní průběh adaptace) – zlepšující se
- asfyxie** – dušení z nedostatku kyslíku (významné při LDE, LMD)
- asimilace** – připodobňování hlásek



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

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

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

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

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

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

**autismus** – vývojová porucha, projevuje se neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím.

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

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

**autistický** – mlčenlivý, nereagující, zahleděný

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

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

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

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

**degenerace** – zvrhnutí, vývojový ústup

**demence** – úbytek nebo ztráta již získaných rozumových schopností (úraz, nemoc)

**depistáž** – cílené vyhledávání postižených nebo ohrožených dětí

**deprivace** – strádání. Používá se zejména ve spojení s psychikou – psychická deprivace – nedostatek kladných citových, sensorických, sociálních podnětů v raném dětství. Má rozhodující vliv na citový život individua a všechny jeho citové vazby

**descendentní** – sestupný, sestupující, descendentní průběh adaptace – zhoršující se

**deteriorace** – úbytek, ztráta; deteriorace paměti (případně jiných schopností), tj. praktický úbytek paměťových schopností organického původu zpravidla postupující a nezvratný nebo zvratný jen částečně. Bývá součástí demence

**determinace** – ovlivnění ve smyslu zásadního určení

**dezintegrace osobnosti** – narušení stálosti osobnosti v čase a její odolnost vůči rušivým podnětům, rozpolcení

- dědičnost** – přenos určitých znaků, vlastností z rodičů na dítě. Přenos se uskutečňuje geny, které obsahují deoxyribonukleovou kyselinu, uloženou v podobě chromozomů v buněčných jádrech všech buněk. Splynutím rodičovských pohlavních buněk vzniká nový jedinec, který získává ½ genetické informace od otce a ½ genetické informace od matky. Genetická informace může obsahovat znaky, vlastnosti výhodné pro jedince, ale také nevýhodné (např. dědičně podmíněné nemoci).
- dětská psychiatrie** – zaměřuje se na prevenci (předcházení) i terapii psychických traumat, poruch, závislostí a onemocnění, předmětem zájmu je jak dítě, tak jeho sociální prostředí (rodiče, sourozenci, spolužáci, učitelé...)
- dětská psychologie** – zabývá se dítětem od narození do období dospívání. Vývojová psychologie se zabývá vývojovými stadii dítěte. Psychologie jako celek se zabývá vývojem dítěte, optimalizací jeho vývoje a prevencí různých rizik
- diference** – rozdíl, různost (rozlišování hlásek)
- disharmonický** – nesouladný, nerovnoměrný
- disimulace** – zatajování, zastírání, zapírání (příznaků choroby, případně určitého chování) × simulace – předstírání
- diskrepance** – nepoměr, nesoulad, nesouhlas, rozpor, podstatný rozdíl
- divergence** – 1. odchýlení, odklon, rozbíhání, 2. neshoda, rozpor, rozbíhavost
- dysartrie** – porucha koordinace mluvního výkonu – artikulace, příčinou je porucha na některé části motorického analyzátoru (hodně ve spojitosti s DMO)
- dysfázie (vývojová dysfázie)** – specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození, které postihuje tzv. řečové zóny vyvíjejícího se mozku dítěte v prenatalním období. Projevuje se ztíženou schopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené – sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly. Dítě má i přiměřenou inteligenci (neverbální)
- dysfonie** – hlasová porucha, patologická změna hlasu projevující se například chraptivostí; vzniká následkem hlasového přepínání
- dysfunkce** – poškozená, porušená činnost
- dysgrafie** – specifická vývojová porucha schopnosti psát při zachovaných intelektových schopnostech v mezích normy, postižený jedinec má problémy s napodobením tvarů písmen, nepamatuje si je nebo si je hůře vybavuje, zaměňuje je
- dyskalkulie** – specifická vývojová porucha matematických schopností, dítě se obtížně učí počítat (při intelektových schopnostech v mezích normy), obtížně si utváří číselné pojmy, hůře zvládá číselné řady a čtení matematických symbolů (např. zaměňuje sčítání a odčítání...); obtíže se projevují rovněž v geometrii
- dyslalie (patlavost)** – je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem. Hlávka je tvořena na nesprávném místě. Z terminologického hlediska je nutné rozlišit patologickou výslovnost (dyslalii v pravém slova smyslu) od nesprávné výslovnosti (fyziologická dyslalie), která je do určitého věku přirozeným, fyziologickým projevem (dyslalie multiplex – mnohočetná patlavost, která postihuje většinu hlásek spolu s redukcí hláskových skupin)
- dyslexie** – specifická vývojová porucha čtení při intelektových schopnostech odpovídajících normě, jedná se o poruchu v základních poznávacích schopnostech, děti zaměňují písmena, přehazují jejich pořadí ve slovech, případně mění pořadí nejen jednotlivých písmen, ale i celých slabik; vynechávají, přidávají, mění písmena, slabiky, ale i celá slova
- dysortografie** – specifická vývojová porucha pravopisu, objevují se záměny diakritických znamének (tedy háčků, teček a čárek), záměny i/y, sykavek; dítě vynechává, zaměňuje nebo přidává písmena či slabiky, mění jejich pořadí, píše slova dohromady

- dyspraxie** – pohybová neobratnost, narušená souhra pohybů při činnostech. Patří mezi specifické poruchy učení. Jedná se o vývojovou poruchu motorických funkcí definovanou jako postižení či nezralost v plánování a organizaci pohybů. Takto postižené dítě projevuje nesoulad mezi svými pohybovými schopnostmi a věkem, těžko si osvojuje komplexní pohybové dovednosti, jeho hrubá motorika je zpožděná (týká se zejména nápodoby předváděných pohybů), následně pak má problémy s úlohami vyžadujícími jemnou motoriku
- ebrieta** – (alkoholická) – opilstost, opojení
- echolálie** – bezděčné mimovolní opakování slyšených koncových slabik, slov, mluvních taktů, celých vět pronášených druhou osobou
- emoce** – city a afekty, často jsou chápány jako ekvivalenty
- emoční labilita** – je charakterizována emočními stavy rychle vznikajícími i na slabé podněty; emoční stavy se však rychle tlumí a střídají; může se vyskytovat při organickém poškození centrálního nervového systému u hysterických osobností
- empatie** – vcítění, schopnost odhadu aktuálních prožitků druhých osob; může být vysoká nebo nízká
- encefalopatie** – je souhrnné označení pro veškerá onemocnění mozku
- endogenní** – vnitřní, vyvolaný z vnitřních příčin organismu
- enkopréza** – bezděčné neudržení stolice. Ve vyšším (školním) věku může být příznakem neurózy, jindy schválností – protestní reakce, avšak může mít i organickou příčinu. Někdy se vyskytuje ve spojitosti s enurézou;
- enuréza** – je bezděčné pomočování častěji noční než denní. Nejčastější příčinou bývají poruchy ústřední nervové soustavy, jindy poruchy močového ústrojí
- epilepsie** – lidově nazývaná padoucnice, onemocnění mozku, které vyvolává záchvaty. Epilepsie může být vrozená nebo sekundární. Vrozenou způsobují různé zásahy do vývoje plodu při nitroděložním vývoji a sekundární nejčastěji úrazy hlavy, infekční choroby, nádory a cévní onemocnění. Pedagog by měl věnovat pozornost stavům zahledění, výskytu neúčelných pohybů a upozornit na ně
- eretický** – vzrušený, chorobně nervově dráždivý
- exces** – výstřelek, nemírnost, vybočení z mezí
- etiologie** – nauka o příčinách, které mohou vyvolat v organismu chorobné jevy a úchytky. Tyto příčiny jsou velmi četné a jsou buď zevní, nebo vnitřní; někdy se obojí kombinují
- excitace** – vzrušení, podráždění
- exogenní** – vnější, zevního původu, přeneseně v psychologii i pedagogice vnější vlivy, vlivy prostředí
- explorace** – je metoda individuálního klinického rozhovoru, která má za úkol odhalit nebo blíže osvětlit příčiny stavu nebo výkonu jedince, jejich pozadí apod.
- extravert** – je člověk, který zaměřuje svoji psychickou energii na vnější svět, na vnější objekty a činnost; je otevřený vůči okolí, ochotný, bezstarostný, důvěřivý; dovede se snadno orientovat v různých situacích, snadno navazuje vztahy s lidmi, je společenský; opakem je introvert
- facilitace** – usnadnění
- fenotyp** – typ získaný v průběhu individuálního vývoje (např. fenotypický pravák – tj. jevící se jako pravoruký); výsledek interakce genotypu s prostředím
- fissura** – rozštěp (rýha, trhlina, štěrbina)
- fluktuace pozornosti** – periodické střídání oslabení a zesílení pozornosti, tj. odklon a návrat k témuž objektu
- fonematický sluch** – schopnost vnímat a přesně rozlišovat významotvorné hlásky (fonémy), např. koza × kosa, paže × páže. Schopnost fonematického rozlišování (diferenciace) je základním předpokladem správného řečového vývoje. Bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat, vydělovat a diferencovat zvuky řeči, nemůže správně vyslovovat obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky
- frenulotomie** – protěti (odstranění) jazykové uzdičky

- frustrace** – zmarnění, zmaření. Vyjadřuje zvláštní situaci, v níž se nachází motivované individuuum, jež směřuje k určitému cíli, ale jehož cílené aktivity jsou přitom nějakou překážkou blokovány, zvláště frustrace některých životních potřeb člověka, které se často stávají základem takových reakcí, jako je agresivita, hostilitas, deprese apod. Překážka, která brání vyřešit problém může být jak v okolním prostředí, tak uvnitř frustrovaného
- gammacismus** – porucha výslovnosti hlásky *g*
- genotyp** – původní, vrozený typ, souhrn dědičných znaků
- haló efekt** – tendence být při utváření dojmu nebo úsudku o nějaké určité charakteristice jedince ovlivněný všeobecným dojmem, kterým na nás jedinec zapůsobil; hodnocení podle prvního dojmu
- habitus** – souhrn zjevných vlastností považovaný za návyk, celkový vzhled a složení těla (používá se též v typologii)
- hereditární** – dědičný
- hyperprotektivní** – (typ výchovy) – nadměrně ochraňující
- hostilní** – (postoj, chování) – nepřátelský
- hotentotismus** – těžká forma patlavosti, při které se nahrazují souhlásky většinou hláskou *t*, samohlásky bývají nejasné
- hypofunkce** – snížená činnost určitého orgánu
- hypomnie** – vývojově podmíněné, trvalé snížení paměťové schopnosti, buď celkově, nebo částečně (zejména v paměti pro logické obsahy), nejčastěji jako součást oligofrenie nebo těžké výukové a výchovné zanedbanosti. Pro defekty získané se používá častěji termínu deteriorace
- hypoxie** – relativní nedostatek kyslíku ohrožující funkce tkání
- chiticismus** – porucha výslovnosti hlásky *ch*
- inaktivita** – nečinnost, klid, nepřesná reakce na normální podráždění (snížení reaktivity)
- indiference** – lhostejnost, netečnost, nevšímavost, vlažnost
- indikace** – léčebný příkaz (určení, užití) určitého souboru opatření k léčebnému postupu nebo zákroku
- inferiorita** – podřadnost, méněcennost, zaostalost (spodní, dolní – inferiorní intelekt)
- inhibice** – útlum, potlačení (inhibovat – zabraňovat, překážet, tlumit, potlačovat)
- inkontinence** – neschopnost něco udržet, potlačit, ovládnout (moč, stolici)
- insuficience** – nedostatečnost, selhání činnosti
- intaktní** – nedotknutý, neporušený
- integrita psychických procesů** – jednota a soulad psychických funkcí, zajišťující přiměřenou adaptaci
- intelekt** – souhrn duševních schopností člověka, jehož základem jsou vrozené vlohy. Intelekt se vyvíjí zá-  
ním, učením v konkrétních životních podmínkách, proměňuje se v podmínkách kognitivní socializace
- intelligence** – účelné, úspěšné přizpůsobení se (adaptace) podmínkám reálného světa, schopnost názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových vztazích, nalézat řešení problému. Intelligence nám umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládat komplexní i specifické situace, řešit problémy. Rozlišuje se intelligence *fluidní (biologická), krystalická (kulturní), akademická, praktická, obecná, specifická (hudební, matematická, motorická, jazyková...)*
- inteligentní kvocient (IQ)** – číselný údaj, jenž vyjadřuje úroveň intelektových schopností jedince vzhle-  
dem k jeho věku
- intervence** – zákrok, předem plánovaný a systematický zásah, sledující zpravidla řešení určitého problému dítěte, rodiny, skupiny
- interdentální** – mezizubní, mezizubně tvořená hláska
- introverze** – dovnitř obrácený, uzavřený, zatajování, skrývání určitých duševních stavů a rozpoložení, většinou obecný rys, vlastnost osobnosti, jedna ze základních forem osobnosti
- introvert** – člověk soustřeďující všechnu zájem na svůj vnitřní život, uzavírající se do sebe

**ireparabilní** – nenapravitelný

**jotacismus** – porucha výslovnosti hlásky *j*

**kappacismus** – porucha výslovnosti hlásky *k*

**koedukace** – společné vzdělávání žáků obou pohlaví ve společných třídách (u nás byla zavedena zákonem v roce 1921)

**kompence** – vyrovnávání, vyvážení

**konfabulace** – smyšlenka, výmysl, vyprávění smyšlenek může být jako projev chorobné poruchy paměti, chorobná obrazotvornost

**konformita** – rovnost, shoda, souhlas, přizpůsobení

**konstelace** – postavení, souběh okolností, stav věci; rodinná (znamená sestavu výchovného prostředí, v němž dítě vyrůstá a je vychovááno)

**kontraindikace** – vyloučení některých léků nebo léčebných postupů při určitých chorobách nebo při určitém stavu nemocného. Ve výchově – vyloučení určitých výchovných metod., postupů, postojů při řešení výchovných problémů s určitým dítětem

**korelace** – vzájemný vztah, nutná vzájemná souvislost; závislost změny jednoho prvku, např. chování, na změně jiného prvku

**lambdacismus** – porucha výslovnosti hlásky *l*

**latence** – skrytost, utajenost, průběh něčeho bez vnějších příznaků, skrytý průběh některých, např. fyziologických jevů

**lateralita** – nadřazenost párových orgánů i funkcí jedné strany těla; znakem lateralit je přednostní (nikoliv výhradní) užívání orgánů jedné strany; přednostně užívaný orgán je orgán vedoucí (oko, ruka)

**logofobie** – strach před řečí, vyskytuje např. jako jeden ze symptomů koktavosti

**maladaptace** – sociální maladaptace – snížená schopnost začlenit se přiměřeně do kolektivu

**malformace** – znetvoření, zdeformování, vrozené

**metakognice** – způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, které sám používá, když se učí a poznává. Vědomá činnost, jež vede člověka k poznání, jak sám postupuje, když poznává svět

**mikce** – močení

**mluvní negativismus** – **neboli elektivní mutismus** – funkční útlum řeči, dítě mluvit může, ale nechce, nemluví buď výběrově s určitou osobou, nebo v určitém prostředí. Funkční útlum řeči se tak často objevuje při nástupu dítěte do kolektivního zařízení (mateřská škola, základní škola...). V pozadí této poruchy můžeme vždy pozorovat nějaký psychický kontext, který vyžaduje nezbytnost spolupráce s psychologem nebo dětským psychiatrem. Na dítě se nesmí naléhat, osvědčuje se přivést ho ke komunikaci přivedeno nejprve cestami neverbálními. Začít od navození důvěry, pouhé reakce na pokyn přes tichý souhlas, úsměv, přitakání, interakci, šepem ve dvojici

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

**niveau [nivó]** – základní úroveň

**noxa** – škodlivina

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

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

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

**pavor nocturnus** – noční děs

**percepce** – vnímání, chápání

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

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

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

- persuaze** – přemlouvání, přesvědčování, poučování
- pivotování** – otáčivý pohyb kojence na břišku
- postnatální fáze** – období vývoje dítěte po narození
- prenatální fáze** – období před narozením
- protrahovaný** – prodloužený, vleklý, dlouhotrvající (porod)
- psychopatie** – typ abnormální osobnosti, trvalá povahová změna hraničící s normou nebo ji překračující
- reedukace** – převýchova, souhrn speciálních postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost v postižené oblasti edukace – výchovy
- regrese** – ústup, návrat na nižší stupeň vývoje; v psychologii (v případně v pedagogice) znamená případ nepřiměřené reakce, kdy např. dospělý jedná jako dítě
- retardace** – zpomalení, zpoždění, váznutí, zaostávání, např. duševního života vlivem mozkových chorob, úrazů, nevhodného prostředí apod.
- reverzibilní** – vratný, vracející se
- reziduum** – zbytek, zůstatek
- rezistence** – odolnost
- rinolálie** – patologicky změněná (snížená nebo zvýšená) nosovost, čímž se stává zvukově nápadnou
- rotacismus** – porucha výslovnosti hlásky *r*
- rotacismus Bohemicus** – porucha výslovnosti hlásky *ř*
- senzitivita** – vnímavost, citlivost, schopnost vnímat citové a smyslové podněty
- senzorický** – smyslový, zasahující smysly, podněcující činnost smyslových orgánů
- sigmatismus** – porucha vyslovování sykavých hlásek (sykavek)
- simplexní** – jednoduchý
- sinistrolateralita** – levostrannost, nejčastěji používané jako levorukost
- stenický** – silný, svěží, odolný, robustní
- strabismus** – šilhavost
- subdepressivní** – (nálada, ladění) – lehce depresivní
- submise** – (ivní) – oddanost, podřízenost, podrobnost, neprůbojnost
- suicidium** – sebevražda
- surdidas** – hluchota
- symptom** – příznak, projev nemoci
- tachypsychický** – chorobně zrychlený, překotná duševní reaktivita
- taktilní** – dotkový nebo hmatový
- tenze** – napětí, tlak, nelibá emoce
- tumultus sermonis** – breptavost, porucha řeči vyznačující se především rychlým tempem s následným komolením slov
- tonus** – napětí (např. svalstva)
- tonzilektomie** – vynětí krčních mandlí
- torpidní** – strnulý, ztuhlý, netečný
- vegetace adenoidní** – zbytnění nosohltanové mandle
- vox sibilant** – šeptané slovo při vyšetřování sluchu řeči

---

## 10 Užitečné kontakty

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

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

#### Doktorské studium

Univerzita J. A. Komenského Praha (soukromá VŠ)  
Pedagogická fakulta v Praze  
Pedagogická fakulta v Olomouci  
Pedagogická fakulta v Brně

#### Magisterské studium

Univerzita J. A. Komenského Praha (soukromá VŠ)  
obory prezenčního i kombinovaného studia:

- Speciální pedagogika
- Speciální pedagogika – učitelství

#### Pedagogická fakulta v Praze

obory prezenčního (tj. denního) studia:

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

#### Pedagogická fakulta v Brně

obory prezenčního studia:

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

obory kombinovaného (tj. dálkového) studia:

- Speciální pedagogika

navazující (na Bc.) magisterské studium:

- Speciální pedagogika

#### Pedagogická fakulta v Olomouci

obory prezenčního studia:

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

**Pedagogická fakulta v Ústí nad Labem**

obory prezenčního studia:

- Vychovatelství pro speciální zařízení

obory kombinovaného studia:

- Vychovatelství pro speciální zařízení

**Pedagogická fakulta v Ostravě**

obory prezenčního studia:

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

**Pedagogická fakulta v Hradci Králové**

obory prezenčního studia:

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

**Fakulta tělesné výchovy a sportu Praha**

obory prezenčního studia:

- Učitelství tělesné a pracovní výchovy pro zdravotně postižené

**Fakulta tělesné kultury Olomouc**

obory prezenčního i kombinovaného studia:

- Aplikovaná tělesná výchova

**Bakalářské studium****Pedagogická fakulta v Brně**

kombinované studium:

- Speciální pedagogika

prezenční studium:

- Speciální pedagogika

**Pedagogická fakulta v Olomouci**

kombinované studium:

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

prezenční studium:

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

**Pedagogická fakulta v Ostravě**

kombinované studium:

- Speciální pedagogika pro učitelky MŠ a výchovné pracovníky



### **Pedagogická fakulta v Hradci Králové**

prezenční studium:

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

kombinované studium:

- Výchovná práce ve speciálních zařízeních

### **Pedagogická fakulta v Liberci**

kombinované studium:

- Speciální pedagogika pro učitelky MŠ a výchovné pracovníky

### **Divadelní fakulta v Brně**

prezenční studium:

- Výchovná dramatika pro neslyšící

### **Univerzita J. A. Komenského Praha (soukromá VŠ)**

kombinované i prezenční studium:

- Speciální pedagogika – vychovatelství

### **Fakulta tělesné výchovy a sportu v Praze**

kombinované studium:

- Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených

### **Fakulta tělesné kultury v Olomouci**

prezenční studium:

- Aplikovaná tělesná výchova

Akademickým titulem neukončené vzdělání

### **Univerzita J. A. Komenského Praha (soukromá VŠ)**

- Speciální pedagogika (program CŽV)

### **Pedagogická fakulta v Brně**

- Speciální pedagogika pro absolventy VŠ

### **Pedagogická fakulta v Olomouci**

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

**Pedagogická fakulta v Plzni**

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

**Pedagogická fakulta v Ústí nad Labem**

- Speciální pedagogika (doplnující vzdělání)

**Pedagogická fakulta v Ostravě**

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

**Pedagogická fakulta v Hradci Králové**

- Speciální pedagogika

**Zdravotně sociální fakulta v Č. Budějovicích**

- Speciální pedagogika (rozšiřující studium)

**10.1.1 Adresář příslušných fakult**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **10.2.1 Kombinované vady**

#### **Hlavní město Praha**

SPC DÍTĚ  
Štíbrova 1691  
182 00 Praha 8  
Telefon: 284 688 941  
Fax: 284 684 968  
E-mail: [spcpha8@login.cz](mailto:spcpha8@login.cz)  
www: <http://www.stibrova.cz/>

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

#### **Středočeský kraj**

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

#### **Ústecký kraj**

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

#### **Pardubický kraj**

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

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

### **Kraj Vysočina**

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

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

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

### **Jihomoravský kraj**

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

### **Olomoucký kraj**

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

### **Zlínský kraj**

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

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

### **Moravskoslezský kraj**

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

### MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

#### **Hlavní město Praha**

SPC pro MP  
Trávníčkova 1743  
155 00 Praha 5  
Telefon: 235 516 651  
E-mail: spcamos@seznam.cz

SPC pro MP  
V Olšínách 69  
110 00 Praha 10  
Telefon: 274 772 024  
E-mail: spcolsiny@centrum.cz

SPC „Sluníčko“ SMTŠ  
Deylova 3/233  
150 00 Praha 5  
Telefon: 257 225 034, 257 225 043  
E-mail: sps.deylova@zris.mepnet.cz

SPC při ZŠ  
Chotouňská 474  
108 00 Praha 10-Malešice  
E-mail: spcchotounska@volny.cz

SPC při MŠ  
Na Lysinách 41/6  
147 00 Praha 4  
E-mail: sps.na\_lysinach@zris.mepnet.cz

#### **Středočeský kraj**

SPC pro MP při ZŠ  
Školní 291  
250 02 Brandýs nad Labem-Stará Boleslav  
Telefon: 326 911 286  
E-mail: vera.blazickova@zvs.brandysnl.indos.cz

SPC pro MP  
Na Celné 2  
293 01 Mladá Boleslav  
Telefon: 326 726 053  
E-mail: zvsivolny.cz, stefaniakova@centrum.cz

SPC pro MP při Základní škole a Praktické škole  
Pařížská 2249  
272 01 Kladno  
Telefon: 312 686 018  
E-mail: spc.florianek@seznam.cz  
www: <http://ssmp.kladno.indos.cz/>

SPC pro MP  
Švermova 380  
295 01 Mnichovo Hradiště  
Telefon: 326 771 131  
E-mail: zvs.mh@seznam.cz

SPC pro MP  
Kutnohorská 179  
280 00 Kolín  
Telefon: 321 729 600  
E-mail: spc@zskolin.cz  
www: <http://www.zskolin.cz/>

SPC pro MP  
Fr. Diepolta 1576  
269 01 Rakovník  
Telefon: 313 512 273  
E-mail: sps.rakovnik@iol.cz

SPC pro MP  
Hornická 410  
273 03 Stochov  
Telefon: 312 651 047

### **Jihočeský kraj**

SPC pro MP  
Plánkova 430  
386 01 Strakonice  
Telefon: 383 328 517  
E-mail: spc@zmskolast.cz

SPC pro MP  
Husova 9  
370 01 České Budějovice  
Telefon: 387 311 945  
E-mail: spcmp.cb@seznam.cz

### **Plzeňský kraj**

SPC pro MP  
Nádražní 89  
346 01 Horšovský Týn  
Telefon: 379 422 048  
Fax: 379 422 310  
E-mail: reditelstvi@zs-oshtyn.cz

SPC pro MP  
Macháčkova 43  
318 00 Plzeň  
Telefon: 377 383 534  
E-mail: spcmach@volny.cz, zvlhey@volny.cz

### **Karlovarský kraj**

SPC Karlovy Vary  
Vančurova 83  
360 17 Karlovy Vary  
Telefon: 165 673 038  
E-mail: spc\_karlovyvary@volny.cz  
Odloučená pracoviště: K. H. Borovského 1267, 356 01 Sokolov;  
Vítězství 29, 353 01 Mariánské Lázně-Hamrníky

### **Ústecký kraj**

SPC Žatec  
Lidická 1254  
438 01 Žatec  
Telefon: 415 710 598, 415 711 329  
E-mail: zvlzatec@quick.cz

SPC Rumburk  
Žitná 1119/12  
408 01 Rumburk  
Telefon: 413 335 570  
E-mail: zvsrbk@interdata.cz

SPC při ZŠ speciální  
Šafaříkova 991  
436 01 Litvínov  
Telefon: 476 755 509  
E-mail: R.Vagasiova@seznam.cz, jarmila.kodymova@spec.litvinov.indos.cz  
www: <http://speclitvinov.unas.cz>

### **Liberecký kraj**

SPC pro MP  
Liberecká 1734/31  
466 01 Jablonec nad Nisou  
Telefon: 428 317 588  
E-mail: sekretariat@specialniskola-jbc.cz

### **Královéhradecký kraj**

SPC pro MP a děti s autismem  
Sobotecká 242  
511 01 Turnov  
Telefon: 481 312 140  
Fax: 481 322 774  
E-mail: spc.turnov@zvs.turnov.indos.cz

SPC pro MP  
Hradecká 1231  
500 03 Hradec Králové  
Telefon: 495 514 681  
E-mail: specialnicentrum@seznam.cz

SPC pro MP  
Na Struže 124  
541 01 Trutnov  
Telefon: 499 819 627  
Fax: 499 812 169  
E-mail: spc.tu@centrum.cz

### **Pardubický kraj**

SPC pro MP  
Zámecká 1  
569 92 Bystré  
Telefon: 461 741 059  
E-mail: spcbystre@centrum.cz, ditabomberova@seznam.cz

### **Kraj Vysočina**

SPC při SpŠ  
U Trojice 2104  
580 01 Havlíčkův Brod  
Telefon: 569 428 925  
Fax: 569 428 925  
E-mail: specialni.skola@worldonline.cz, spc.jitrenka@tiscali.cz

### **Jihomoravský kraj**

SPC pro MP  
Ibsenova 1  
638 00 Brno-Lesná  
Telefon: 548 522 898  
Fax: 548 526 956  
E-mail: dolezelova@ibsenka.cz, vrtelova@ibsenka.cz, kuliskova@ibsenka.cz,  
vojtkova@ibsenka.cz, hanak@ibsenka.cz  
www: <http://www.ibsenka.cz>

SPC pro MP  
Husova 574  
697 01 Kyjov  
E-mail: spc.kyjov@tiscali.cz



SPC při ZŠ  
Sekaninova 1, Husovická 14  
614 00 Brno  
Telefon: 545 241 414, 776 036 591  
E-mail: spc.sekaninova@seznam.cz, mprochazka@karneval.cz

SPC Štolcova  
Štolcova 16  
618 00 Brno  
Telefon: 548 424 061  
E-mail: spc@autistickaskola.cz  
www: <http://www.autistickaskola.cz/>

### **Olomoucký kraj**

SPC pro MP  
Lidická 86  
796 01 Prostějov  
Telefon: 582 315 827  
E-mail: spc.pv@post.cz

SPC pro MP  
Svatoplukova 11  
779 00 Olomouc-Řepčín  
Telefon: 585 414 709  
E-mail: reditel@zsmat.cz, spc@zsmat.cz

### **Zlínský kraj**

SPC pro MP  
Lazy 3695  
760 01 Zlín  
Telefon: 577 210 472  
E-mail: pslazy@zlinedu.cz

### **Moravskoslezský kraj**

SPC pro MP  
Rýmařovská 15  
792 01 Bruntál  
Telefon: 554 717 131  
Fax: 554 717 563  
E-mail: zvs.bruntal@quick.cz

SPC pro MP  
Těšínská 98  
710 00 Slezská Ostrava  
Telefon: 596 238 036  
E-mail: spc@specskoly.com  
www: <http://www.specskoly.com/>

## 10.2.2 Osoby s poruchou autistického spektra

### Hlavní město Praha

SPC Vertikála  
Rooseveltova 8  
160 00 Praha 6  
E-mail: spcvertikala@seznam.cz

### Olomoucký kraj

SPC pro děti s autismem  
Svatoplukova 11  
779 00 Olomouc-Řepčín  
Telefon: 585 414 709  
E-mail: reditel@zsmat.cz, spc@zsmat.cz

## 10.2.3 Organizace rodičů a přátel osob s mentálním postižením či s autismem

### Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v ČR, o. s. (SPMP ČR)

Karlínské nám. 12/59  
186 03 Praha 8-Karlín  
Telefon: 221 890 111 (ústředna)  
Fax: 224 815 912  
E-mail: spmp@seznam.cz  
Kontaktní osoba: Ing. Ivo Vykydal, předseda RV SPMP ČR,  
e-mail: ivovykydal@seznam.cz, telefon: 736 111 234

### Klub přátel a rodičů dětí s Downovým syndromem

Štíbrova 1691  
182 00 Praha 8-Ďáblice  
Telefon: 284 684 968/108  
Fax: 284 684 968  
E-mail: downsyndrom@centrum.cz

### APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem

Praha, Střední Čechy:  
Středisko podpory: V Holešovičkách 593, 182 00 Praha 8, telefon: 284 684 959  
Metodické a diagnostické středisko: Dolanská 23, 161 00 Praha 6, telefon: 220 571 249, 606 729 672  
Další krajské organizace APLA – Severní Čechy, H. Králové, Jižní Čechy, Vysočina, Jižní Morava

### AUTISTIK, o. s.

Kyselova 1189/24  
182 00 Praha 8  
Telefon: 605 400 865  
E-mail: autistik@volny.cz

Helena Marková  
Sudějovická 1389  
190 16 Praha 9-Újezd nad Lesy  
e-mail: helena.mark@seznam.cz

### **SPOLU Olomouc**

Občanské sdružení SPOLU Olomouc, SPI  
Telefon: 585 237 195, 739 000 720  
E-mail: spolu.spi@volny.cz

### **RYTMUS Praha**

Bruselská 16  
120 00 Praha 2  
Telefon: 224 251 610

### **Ostatní odkazy a kontakty:**

[www.dobromysl.cz](http://www.dobromysl.cz)  
[www.autismus.cz](http://www.autismus.cz)  
[www.apla.cz](http://www.apla.cz)  
[www.apspc.cz](http://www.apspc.cz)  
[www.spmpr.cz](http://www.spmpr.cz)

### **Přehled vybraných organizací Národní rady zdravotně postižených ČR:**

Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR  
Dětské centrum 1990 se sídlem v Olomouci  
Česká abilympijská asociace, o. s.  
KLUB DOWNOVA SYNDROMU/SPMP ČR  
Koruna – sdružení rodičů a přátel zdravotně postižených dětí  
Občanské sdružení pomoci duševně nemocným ČR  
POHODA – společnost pro normální život lidí s postižením  
Sdružení rodičů a přátel postižených dětí Kamínek, Pustá Kamenice  
Společnost DUHA – integrace osob s mentálním postižením  
Svépomocné sdružení rodičů a přátel zdravotně postižených dětí DANETA  
Svítání – sdružení pro pomoc zdravotně postiženým dětem, Pardubice

---

# 11 Citovaná a problematice relevantní literatura

- BAJO, I. – VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálně postihnutých (Psychopédia)*. 1. vyd. Bratislava: Sapiaientia, 1994. ISBN 80-968797-0-7.
- BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
- BENEŠ, K. *Psaní na zvláštní škole*. Praha: SPN, 1957.
- DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1978.
- ĎURIČ, L. *Úvod do pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.
- EDELSBERGER, L., a kol. *Defektologický slovník*. 3. vyd. Praha: H-H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- KONRÁDOVÁ, M. *Kapitoly z metodiky zvláštní školy*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1974.
- KOCUROVÁ, M., a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: ZČU, 2002. 209 s. ISBN 80-7082-844-7.
- KYSUČAN, J. *Úvod do psychopédie*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1982.
- LINC, V. – KÁBELE, F. *Naše čtení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1979.
- MACHKOVÁ, E. *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. 2. vyd. Praha: SKKS, 1990.
- MATULAY, K., a kol. *Mentální retardácia*. 1. vyd. Martin: Osveta, 1986.
- NICHOLSON, C. L. – ALCORN, C. L. *Vzdělávací aplikace WISC-III*. 1. vyd. Praha: Testcentrum, 2008.
- NOVÁK, B. *Matematika III. (Několik kapitol z didaktiky matematiky)*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2000. ISBN 80-7182-286-9.
- PINSKIJ, B. I. *Psychologie pracovní činnosti žáků zvláštní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973.
- SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- VALENTA, M. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 1993. ISBN 80-7067-274-9.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4.
- VALENTA, M. – MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, ISBN 978-80-7320-137-1.
- ZAPLETALOVA, J., a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika*. 1. vyd. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-29-1.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X
- ZVOLSKÝ, P., a kol. *Speciální psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-681-3.

---

## 12 Přílohy

### Seznam příloh:

- I. Příklad pomůcek využívaných v praxi škol samostatně zřízených pro žáky s MP  
(základní škola praktická)
- II. Příklad pomůcek využívaných v praxi škol samostatně zřízených pro žáky s TMP  
(základní škola speciální)
- III. Příklad pomůcek využívaných v rehabilitační tělesné výchově
- IV. Příklad kritérií formalizovaného slovního hodnocení v praxi základní školy speciální
- V. Příklad formalizovaného slovního hodnocení
- VI. Příklad širšího slovní hodnocení
- VII. Ukázka individuálního vzdělávacího plánu

## I. Příklad pomůcek využívaných v praxi škol samostatně zřízených pro žáky s MP (základní škola praktická)

### 1. stupeň

Vzdělávací oblast	Vyučovací předměty	Využívané pomůcky	Učebnice/ prac. sešity (ano, ne)
<b>Jazyk a jazyková komunikace</b>	<b>Český jazyk</b>	Karty ANO – NE; tabulky ke čtení; nástěnné tabule, obrazy; magnetické obrázky ABECEDA; hra ABC; pracovní folie; vlastnoručně vyrobené pomůcky dle tematických oblastí; balon; šátek; maňásek; CD přehrávač; kytara; vlastnoručně vyrobené slabiky, věty; obrázky z Komenia; pexeso; dřevěné tabulky obrázky – příkládání písmen ke správnému obrázku; molitanové kostky; hra riskuj, hra kufr, dětské knihy on-line výukové programy; PC; interaktivní tabule	ANO/ANO
<b>Matematika a její aplikace</b>	<b>Matematika</b>	Karty ANO-NE; žakovské karty; nástěnné obrazy; listy na doplňování; dětské peníze; počítadla; maketa hodin; kalkulačka; matematické domino (vyrobené); puzzle; tabulky násobků; černý Petr; kostky; balon; plastové barevné vršky od lahvi; barevné stavebnice s geometrickými tvary; lego (na barvy, tvary); číselná osa (vyrobená); číslice na magnetické tabuli; pomůcky na rýsování u tabule; interaktivní tabule; PC výukové programy; on-line programy,	ANO/ANO
<b>Informační a komunikační technologie</b>	<b>Informatika</b>	PC učebna, notebook, interaktivní tabule, vlastní pracovní listy, makety klávesnice, pexeso, karty (hra riskuj, kufr), výukový software, hry	ANO Počítač kamarád PARTA
<b>Člověk a jeho svět</b>	<b>Prvouka</b>	Různé nástěnné mapy, obrázky týkající se probírané látky, různé druhy pohádek, časopisů (hlavně Sluníčko), CD k probíraným tématům	ANO
	<b>Přírodověda</b>	Atlasy zvířat; kostra člověka; výukové programy na PC, karty, encyklopedie	ANO/ANO
	<b>Vlastivěda</b>	Demonstrační obrazy, atlasy, mapy, výuková DVD, soubory obrázků MEDIA DIDA, folie, PC výukové programy, výukové programy on-line	ANO/ANO Atlasy doplňková literatura
<b>Člověk a zdraví</b>	<b>Tělesná výchova</b>	Míče – různé druhy, gymbaly, lavičky, ribstoly, žíněnky, kuželky, kužely, hrací plachta, kola, trojkola, koloběžky, balanční chodník, roller (pojízdné prkno)	NE
<b>Umění a kultura</b>	<b>Hudební výchova</b>	Hudební nástroje (klavír, flétna, kytara, Orffův instrumentář); demonstrační obrazy (hudební skladatelé); CD přehrávač; DVD přehrávač; interaktivní tabule; ozvučená notová tabule,	ANO (hudební slabikář – Kyzlingová)
	<b>Výtvarná výchova</b>	Nástěnné, obrazové, tematické pomůcky, ukázka hotového výtvaru nebo konkrétního předmětu, který kreslí, vlastní pomůcky a předměty (keramika), obrázkové knížky (ilustrace ke knize) PC s připojením na internet + tiskárna,	NE
<b>Člověk a svět práce</b>	<b>Pracovní činnosti</b>	Pracovní pomůcky (nůžky, lepidla, šicí potřeby); stavebnice; puzzle; pastelky; fixy; tuše; barevné papíry; vybavení cvičné kuchyně; zahradnické nářadí; spotřební materiál, přírodniny, hmoty, odpadní materiál	NE – literatura s pracovními postupy, návody – brožurky

## 2. stupeň

Vzdělávací oblast	Učební předměty	Využívané pomůcky	Učebnice,/ prac. sešity (ano,ne)
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk	Nástěnné demonstrační tabule; zafolované pomůcky k určitému učivu; karty s písmeny, slovy, obrázky; knihy; používání DUMY (z internetu)	ANO/ANO
	Anglický jazyk	Pracovní listy k jednotlivým tematickým celkům; barevné fólie k jednotlivým okruhům učiva; karty s obrázky; plastová písmenka, abeceda z PET víček; nástěnné obrazy, mapy pojmů; PC slovníky; PC	ANO/ANO Slovníky
Matematika a její aplikace	Matematika	Předměty denní potřeby (zjišťujeme kolik je ve třídě vzduchu, plocha podlahy, okna); papírové peníze; obrázky na vybarvení podle výsledků; nástěnné tabule; obrazy k aritmetice (např. zlomky) i ke geometrii (obrazce); pravítka; modely těles; odměrné pomůcky; PC – Excel; SW SMART; NOTEBOOK k interaktivní tabuli; vlastní pracovní listy vytvořené na PC	ANO/ANO
Informační a komunikační technologie	Informatika	Informační tabule, fyzicky hardware, interaktivní tabule. Výukové materiály v Powerpointu. Programy: Word, Excel, Powerpoint, Zoner Callisto, Google Earth	ANO/ANO
Člověk a příroda	Fyzika	Modely (např. motoru – řez, funkční pro demonstraci; transformátory, magnety); různé měřiče (siloměr, odměrné pomůcky); různé přístroje; různé předměty k vysvětlení fyzikálních jevů	ANO/ANO
	Přírodopis	Modely orgánů, plastické obrazy orgánových soustav; encyklopedie Larousse; nástěnné obrazy; obrazové soubory; krabice tematické zaměřené s velkým množstvím obrázků, které je možno třídit, řadit, vybírat; sbírky (kameny, ptáci, savci apod.); vlastní pexesa (např. houbové); upravené pracovní listy; PC programy: přírodověda 2.; mikroskopy	ANO/ANO
	Chemie	Nástěnný obraz – periodická soustava prvků; chemické sklo; žákovské minilaboratoře; mikroskopy; z www – chemie Wikipedie, chemie.gfxs.cz apod.	ANO/ANO
	Zeměpis	Mapy (aktuálně politické, fyzické); školní atlas světa; Můj první atlas (nakladatelství Vašut, 2007); knihy; encyklopedie Larousse; plastické mapy; globusy; buzoly; GPS; DVD-edice cestopisných filmů ABCD; obrazový materiál; atlasy; slepé mapy; Google Earth; mapy.cz; artefakty z vlastních cest, vlastní programy v PWP	ANO/ANO Denní tisk Časopisy DVD
Člověk a společnost	Dějepis	Nástěnné obrazy (jednotlivých epoch, slohů); interaktivní učebnice-nutná modifikace, stejně tak PC programů, knih; DVD; historické mapy, dokumenty, encyklopedie; báje a pověsti; napodobeniny vykopávek; repliky zbraní a dobových předmětů; skutečné vykopávky; artefakty; v rámci PČ zhotovené modely dobových staveb, funkční modely (např. mlýny) apod.	ANO/ANO 6.–9. ročník
	Výchova k občanství	Nástěnné demonstrační tabule; knihy; Wikipedie; kopie formulářů (dotazníky, žádosti, přihlášky, složenky); org. dejepis.com youtube.com.	ANO/ANO
Člověk a zdraví	Tělesná výchova	Míče, florbalové hokejky, branky, balanční chodníček, gymbaly (velké míče), žíněnky, lavičky, ribstoly	NE/NE
	Výchova ke zdraví	Nástěnné mapy pojmů, vlastní pracovní listy	ANO/ANO
Umění a kultura	Hudební výchova	CD přehrávač; ozvučená notová osnova; obrázky hudebních nástrojů, hudebních skladatelů; rytmické nástroje, klavír, kytara	NE/NE Zpěvníky – výběr
	Výtvarná výchova	Nástěnné obrazy k tématům; vlastní předlohy; náměty z internetu (písmo); reálné předměty – předlohy; barvy; štětce; malířské podložky; stojany	NE
Člověk a svět práce	Pracovní činnosti	Kolo (sborka, rozborka); šablony stříhů; šicí stroje; plánky; skládačky; stavebnice; vzorový výrobek; pracovní nářadí (včetně akumulátorového); nástroje; nástěnné obrazy; vlastní obrázkové návody; PS rýsování pro výuku základů kótování; náčrtky; technické výkresy; tabule; PC s internetem.	NE/NE Náčrtky Jednoduché výkresy

## II. Příklad pomůcek využívaných v praxi škol samostatně zřízených pro žáky s MP (základní škola speciální)

### Pomůcky používané v rámci konceptu bazální stimulace u TMR

Oblast rozvoje	Pomůcky	Účel
<b>Somatické podněty</b>	Polohovací vaky Masážní trojhránky	Vnímat vlastní tělo jako celek, jeho jednotlivé části, naučit se lokalizovat podněty na těle
<b>Vestibulární podněty</b>	Vodní postel Velké rehabilitační míče Deky (na houpání)	Vnímat pohyby v různých směrech, orientovat se v prostoru
<b>Vibrační podněty</b>	Vibrační masážní strojek Vibrační hračky Kalimba (vnímání vibrací)	Naučit se cítit vibrace
<b>Akustické podněty</b>	Elektronické klávesy Zvukové hračky Pomůcky pro muzikoterapii Krabíčky od léků, plastové láhve naplněné různými drobnými předměty, válce, zvukové pexeso	Naučit se reagovat na podněty, které přicházejí z různých zdrojů, směrů a o různé intenzitě, naučit se zvuk vyprodukovat
<b>Vizuální podněty</b>	Logopedické zrcadlo Předměty výrazných barev, bublifuk, CD zavěšená na rybářském vlasci, předměty se svítícími efekty ve snoezelenu, obrázky kontrastních barev	Naučit se fixovat zrak na zajímavé předměty, cvičení očních pohybů, navazování očního kontaktu
<b>Orálních podněty (čich, chuť)</b>	Voňavé pytlíčky s bylinkami Krabíčky s různými vůněmi Gelové polštářky (teplá, studená)	Senzibilace oblasti úst, poznání, že věci mohou vonět
<b>Taktilně haptické podněty</b>	Předměty různě strukturovaných povrchů Látky různého druhu (kožešina, plyš, fleece . . . hrubě strukturovaný materiál)	Dát dítěti možnost rukama věci „cítit,“ držet nebo pustit, poznat, že věci jsou charakteristické na omak



### III. Příklad pomůcek využívaných v rehabilitační tělesné výchově

#### **Roller (pojízdné prkno)**

Kompenzační funkce: možnost náhradního pohybu pro dítě s DMO

Rehabilitační funkce: posílení zádového svalstva a svalstva horních končetin, zejména svalstva pletence ramenního



#### **Velké balanční míče**

Rehabilitační funkce: dynamické posilování zádového a břišního svalstva, uvolňování meziobratlových plotének



#### **Balanční chodníček**

Rehabilitační funkce: stimulace rovnovážného ústrojí, stimulace svalů plosky nohy (plantární cvičení), stimulace zádového a břišního svalstva vedoucího ke správnému držení těla (posturální cvičení)



#### **Koloběžky, trojkola**

Kompenzační funkce: možnost pohybu i pro děti, které neudrží rovnováhu na běžném kole

Rehabilitační funkce: posílení svalstva dolních končetin, vestibulární stimulace



**IV. Příklad kritérií formalizovaného slovního hodnocení v praxi základní školy speciální**  
(struktura vychází z již neplatného metodického pokynu k hodnocení žáků pomocné školy)  
Jedná se v podstatě o verbální vyjádření známky.

Předmět	1	2	3	4	5
<b>Čtení</b>	Čte samostatně (plynule s porozuměním)	Čte s pomocí (a částečným porozuměním)	Čte s pomocí	Čte pouze s trvalou pomocí	Učivo dosud nezvládá
<b>Psaní</b>	Píše samostatně (čitelně a úhledně)	Píše úhledně (čitelně)	Píše s pomocí	Napodobuje tvary písmen (slov)	Učivo dosud nezvládá
<b>Počty</b>	Počítá přesně a pohotově	Počítá s drobnými chybami	Počítá s pomocí	Počítá jen s trvalou pomocí	Učivo dosud nezvládá
<b>Informatika</b>	Učivo správně ovládá	Učivu rozumí	Učivo částečně zvládá	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí	Učivo dosud nezvládá
<b>Věcné učení</b>	Učivo chápe a správně reprodukuje	Učivu rozumí (na otázky správně odpovídá)	Učivo částečně zvládá	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí	Učivo dosud nezvládá
<b>Učení o společnosti</b>	Učivo chápe a správně reprodukuje	Učivu rozumí (na otázky správně odpovídá)	Učivo částečně zvládá	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí	Učivo dosud nezvládá
<b>Učení o přírodě</b>	Učivo chápe a správně reprodukuje	Učivu rozumí (na otázky správně odpovídá)	Učivo částečně zvládá	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí	Učivo dosud nezvládá
<b>Hudební výchova</b>	Má dobrý hudební sluch i rytmus, pěkně zpívá	Rád zpívá, má dobrý rytmus	Rád zpívá a poslouchá hudbu	Se zájmem poslouchá hudbu	Dosud nemá vztah k hudbě
<b>Výtvarná výchova</b>	Je tvořivý a zručný	Je tvořivý, pracuje s malou pomocí	Při práci vyžaduje vedení	Při práci vyžaduje pomoc a vedení	Práce se mu zatím nedaří
<b>Výchova ke zdraví</b>	Učivo chápe a správně reprodukuje	Učivu rozumí (na otázky správně odpovídá)	Učivo částečně zvládá	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí	Učivo dosud nezvládá
<b>Tělesná výchova</b>	Je obratný a snaživý	Je méně obratný, ale snaží se	Snaží se (cvičí podle svých možností)	Je méně obratný, cvičí s pomocí	Při cvičení potřebuje velkou pomoc
<b>Pracovní výchova</b>	Je tvořivý a zručný	Je tvořivý, pracuje s malou pomocí	Při práci vyžaduje vedení	Při práci vyžaduje pomoc a vedení	Práce se mu zatím nedaří
<b>Rozumová výchova</b>	Učivo dobře zvládá	Učivo zvládá	Učivo zvládá s pomocí	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí	Učivo dosud nezvládá
<b>Smyslová výchova</b>	Učivo dobře zvládá	Učivo zvládá	Učivo zvládá s pomocí	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí	Učivo dosud nezvládá
<b>Pracovní a výtvarné činnosti</b>	Je tvořivý a zručný	Je tvořivý, pracuje s malou pomocí	Při práci vyžaduje vedení	Při práci vyžaduje pomoc a vedení	Práce se mu zatím nedaří
<b>Pohybová výchova</b>	Je obratný a snaživý	Je méně obratný, ale snaží se	Snaží se, cvičí podle svých možností	Je méně obratný a cvičí s pomocí	Při cvičení potřebuje velkou pomoc

Předměty speciálněpedagogické péče a řečová výchova se neklasifikují.

## V. Příklad formalizovaného slovního hodnocení

	I. pololetí	II. pololetí
Chování		
Povinné předměty		
Čtení	Čte s pomocí a částečným porozuměním	Čte s pomocí a částečným porozuměním
Psaní	Píše úhledně a čitelně	Píše úhledně a čitelně
Počty	Počítá jen s trvalou pomocí	Učivo zatím nezvládá
Věcné učení	Učivo částečně zvládá	Učivu rozumí
Tělesná výchova	Je obratná a snaživá	Je obratná a snaživá
Pracovní a výtvarná výchova	Je tvořivá, pracuje s malou pomocí	Je tvořivá, pracuje s malou pomocí
Hudební výchova	Má dobrý hudební sluch i rytmus, pěkně zpívá	Má dobrý hudební sluch i rytmus, pěkně zpívá

## VI. Příklad širšího slovní hodnocení

**Smyslová výchova:** Rád provádíš diferenciační cvičení, třídíš podle různých kritérií výrazně odlišné prvky. Oblíbenou činností je PEXESO (přírodní tematika) s upravenými pravidly, skládáš jednoduché puzzle podle předlohy. Poznáš, pojmenuješ a ukážeš hlavní části lidského těla. Barvy a tvary třídíš samostatně.

**Pracovní a výtvarná výchova:** Výtvarné činnosti vykonáváš rád, motivuje tě spolupráce s učitelkou. Preferuješ nápodobu, ale dovedeš pracovat i podle slovního návodu. Při některých činnostech potřebuješ dopomoc, nejraději pracuješ sám. Zlepšila se samostatnost při sebeobslužných činnostech a pohotovost reakcí na nové podněty. Jednoduché úkoly (utírání a úklid nádobí na určené místo) zvládáš samostatně.

**Tělesná výchova:** Nároky při tělesné výchově zvládáš bez problémů, máš dobrou fyzickou kondici. Jsi obratný, kolektiv tě pozitivně ovlivňuje k dosažení lepších výsledků.

**Hudební výchova:** Stále častěji se aktivně zapojuješ do ranního zpívání, básničky a písničky s pohybem zvládáš, předvedeš je ale pouze s kolektivem. Hudebně-pohybových her se účastníš rád. Komunikační dovednosti se zlepšily, při hře se spolužáky rád opakuješ a napodobuješ činnosti i slovní komentář, rozvíjíš slovní zásobu. Při plnění všech úkolů potřebuješ dostatečně velký prostor pro vlastní realizaci.

## VII. Ukázka individuálního vzdělávacího plánu

### Obecné údaje

Jméno a příjmení žáka	Jirka xxx
Datum narození	28. 12. 2001
Bydliště	Xxx
Škola	Základní škola xxx
Třída	3.
Učební dokumenty, vzdělávací program	ŠVP ZŠ xxx – LMP vytvořený podle RVP ZV – příloha LMP
Vyšetření v SPC	SPC pro MP xxx

### Odborná stanoviska

<b>Pedagogická diagnostika</b>	<i>Jirka si zvykl na kolektiv třídy, má zde kamarády. Zapojuje se do společných činností ve vyučování i do her dětí v průběhu přestávek. Do školy se podle názoru svého i matky těší a doma popisuje školní práci. Je velmi hravý a snadno unavitelný, ale k práci ve vyučování je rodiči i učitelkou a asistentkami neustále motivován. Každodenní úkoly spojené s výukou zvládá. Při výuce výrazně napomáhá stálá přítomnost asistentky pedagoga.</i>
<b>Speciálněpedagogická a psychologická diagnostika (závěry)</b>	<i>Intelektové schopnosti v pásmu horní meze LMR, EPI, OVŘ, diskoordinace pohybů, porucha vizuomotorické koordinace, snížená frustrační tolerance. Nedostatky v mluveném, čteném a písemném projevu, sluchové diferenciaci, audiomotorické koordinaci, PLO. Doporučení: individuální integrace v běžné třídě ZŠ. Vzdělávání podle ŠVP – LMP. Potřeba asistenta pedagoga.</i>

### Doporučení

Časové a obsahové rozvržení výuky

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Pondělí	Čj	M	Tv	ČaS	Vv	
Úterý	Čj	M	Čj	Pč	Tv	
Středa	Čj	M	Čj	Pč	Vv	
Čtvrtek	Čj	Pč	M	ČaS	Tv	
Pátek	Čj	M	Hv	ČaS	Pč	

### Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah (asistent pedagoga)

Asistent pedagoga – 22 hodin

### Kompenzační a učební pomůcky, učebnice, texty

Název	Cena
<i>Matematika 3 + PS pro ZŠ vzdělávající žáky s LMP</i>	169,00
<i>Čítanka</i>	147,00
<i>Písanka pro ZvŠ</i>	59,00
<i>Prvouka pro 3. roč. ZvŠ</i>	47,00

### Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě

Ne

**Individuální speciálněpedagogická nebo psychologická péče**

Ne

**Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec**

Ne

**Podíl a forma spolupráce se zákonnými zástupci**

*Spolupráce s rodiči je velmi dobrá. Rodiče pravidelně navštěvují školu a konzultují s učitelkou, asistentkou pedagoga i s vedením školy veškeré úspěchy a případné problémy při výchovně vzdělávacím procesu Jirky.*

**Jmenovité určení pedagogického pracovníka SPC, se kterým bude škola spolupracovat**

Xxx

**IVP podepsán se závazkem dodržování:**

Postavení	Jméno a příjmení	Podpis	Datum
Ředitel školy			
Výchovný poradce			
Třídní učitel			
Spec. ped. SPC			
Psycholog SPC			
Zákonný zástupce žáka			

Hodnocení IVP provedli	1. pololetí (datum)	2. pololetí (datum)
Třídní učitel		
SPC		

**Příloha č:****Vzdělávací plán v předmětu: ČESKÝ JAZYK****Na vypracování IVP se podílel vyučující: Mgr. xxx**

<b>Cíl</b>	<i>Prohloubení a ukončení výcviku čtení.  Rozšířit, obohacovat a zpřesňovat slovní zásobu.  Číst hlasitě i potichu jednoduchý text.  Zřetelně číst krátký příběh s porozuměním.  Správné čtení předložky se slovem.  Seznámit se s básničkami, říkankami a hádankami.  Opsat a přepsat jednoduchý text.  Psát slova a krátké věty podle nápovědy.  Dosáhnout větší samostatnosti při práci.</i>
------------	---

<b>Strategie, metody a formy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerovat tempo a úpravu písma.</li> <li>• Do výuky zařadit relaxační chvíle.</li> <li>• Modifikovat písemné práce a úkoly.</li> <li>• Systematicky používat názorné pomůcky. Vytvořit dostatečný prostor k procvičení učiva.</li> <li>• Vést žáka k sebekontrolě napsaného a k úpravě psaného textu.</li> <li>• Vést žáky k všestranné a tvořivé komunikaci.</li> <li>• Střídat činnosti s pohybovými aktivitami.</li> <li>• Užívat kladnou motivaci.</li> <li>• Komunitní kruh.</li> <li>• Klasické výukové metody (vyprávění, vysvětlování, rozhovor).</li> <li>• Důsledně uplatňovat individuální přístup.</li> <li>• Metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem). Systematicky používat názorné pomůcky.</li> <li>• Metody dovednostně-praktické (napodobování).</li> <li>• Metody výukové (didaktické hry, prvky kritického myšlení, projektová výuka, učení v životních situacích).</li> <li>• Využívat dramatickou výchovu ve vyučování.</li> <li>• Využívat situační metody.</li> <li>• Zapojovat žáka do skupinového vyučování, kooperativní učení.</li> <li>• Peer tutoring.</li> </ul>
<b>Obsah a časový harmonogram</b>	<p><b>ZÁŘÍ, ŘÍJEN</b></p> <p><b>Komunikační a slohová výchova:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Čtení</b> Analyticko-syntetické činnosti, dělení slov na slabiky (vytleskávání) Používání bzučáku Orientace na stránce Báseň z paměti</li> <li>• <b>Naslouchání</b> Koncentrační cvičení</li> <li>• <b>Mluvený projev</b> Vyprávění podle obrázků, logopedická cvičení Vyprávění zážitků. Prázdniny. Jdeme na nákup. Moje máma. Zvířátka</li> <li>• <b>Psaní</b> Psaní písmen a, A, o, O, m, M, n, N, v, V, z, Z, c, C, č, Č, ch, CH Psaní velkých písmen na začátku věty Doplňování samohlásek Opis a přepis slov a krátkých vět</li> <li>• <b>Formy společenského styku</b> Pozdrav dospělých i kamarádů</li> </ul> <p><b>Jazyková výchova</b> Výslovnost a délka samohlásek Písmena U, u, E, e, I, i</p> <p><b>Literární výchova:</b> Seznámení s knihou: O. Sekora – Ferdův slabikář Zapojení do dramatizace příběhu Čítanka str. 3–22 Písanka str. 1–20</p>

	<p><b>LISTOPAD, PROSINEC</b></p> <p><b>Komunikační a slohová výchova:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Čtení</b> Čtení krátkých textů, přirovnání, hádanky Intonace při čtení věty tázací Uspořádané dvojice, slova opačná</li> <li>• <b>Mluvený projev</b> Základy techniky mluveného projevu (dýchání), logopedická cvičení Vyprávění jak pomáhám, stolování</li> <li>• <b>Psaní</b> Psaní velkých písmen ve jménech Psaní u, U, e, E, i, I, j, J, h, H Doplňování vět, přepis vět</li> <li>• <b>Formy společenského styku</b> Poděkování, prosba, pomoc Přání k Vánocům</li> </ul> <p><b>Jazyková výchova</b> Čtení obrázků zleva doprava Písmena J, j, H, h, K, k, P, p</p> <p><b>Literární výchova:</b> Porozumění přísloví Seznámení s knihou B. Říha – <i>Náš Vítek</i> Čítanka str. 23–40, 107–108 Písanka str. 21–40</p>
<b>Způsob hodnocení</b>	<p><b>Vyučující volí vhodné a přiměřené způsoby získávání podkladů k hodnocení žáka.</b></p> <p><b>Vyučující klade důraz na ten druh projevu, ve kterém má žák předpoklady podávat lepší výkony. Při klasifikaci se nevychází z prostého počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák zvládl.</b></p> <p><b>Klasifikace je doprovázena hodnocením, tj. vyjádřením pozitivních stránek výkonu, objasněním podstaty neúspěchu, návodem, jak mezery a nedostatky překonávat.</b></p> <p><b>Podporovat sebehodnocení.</b></p> <p><b>Výsledky ve vyučovacích hodinách se hodnotí známkou i slovně, pololetní a závěrečné hodnocení v předmětu Český jazyk je známkou.</b></p>
	<b>NÁSLEDUJÍ DALŠÍ PŘEDMĚTY .....</b>

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.  
PaedDr. Petr Petráš  
a kolektiv

## **Metodika práce se žákem s mentálním postižením**

Určeno pro pedagogické pracovníky mateřských, základních a středních 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.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)  
e-mail: [vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

Publikace z produkce UP je možno zakoupit prostřednictvím e-shopu  
na adrese [www.e-shop.upol.cz](http://www.e-shop.upol.cz)

Olomouc 2012

1. vydání

čz 2012/699

**ISBN 978-80-244-3311-0**

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 433110