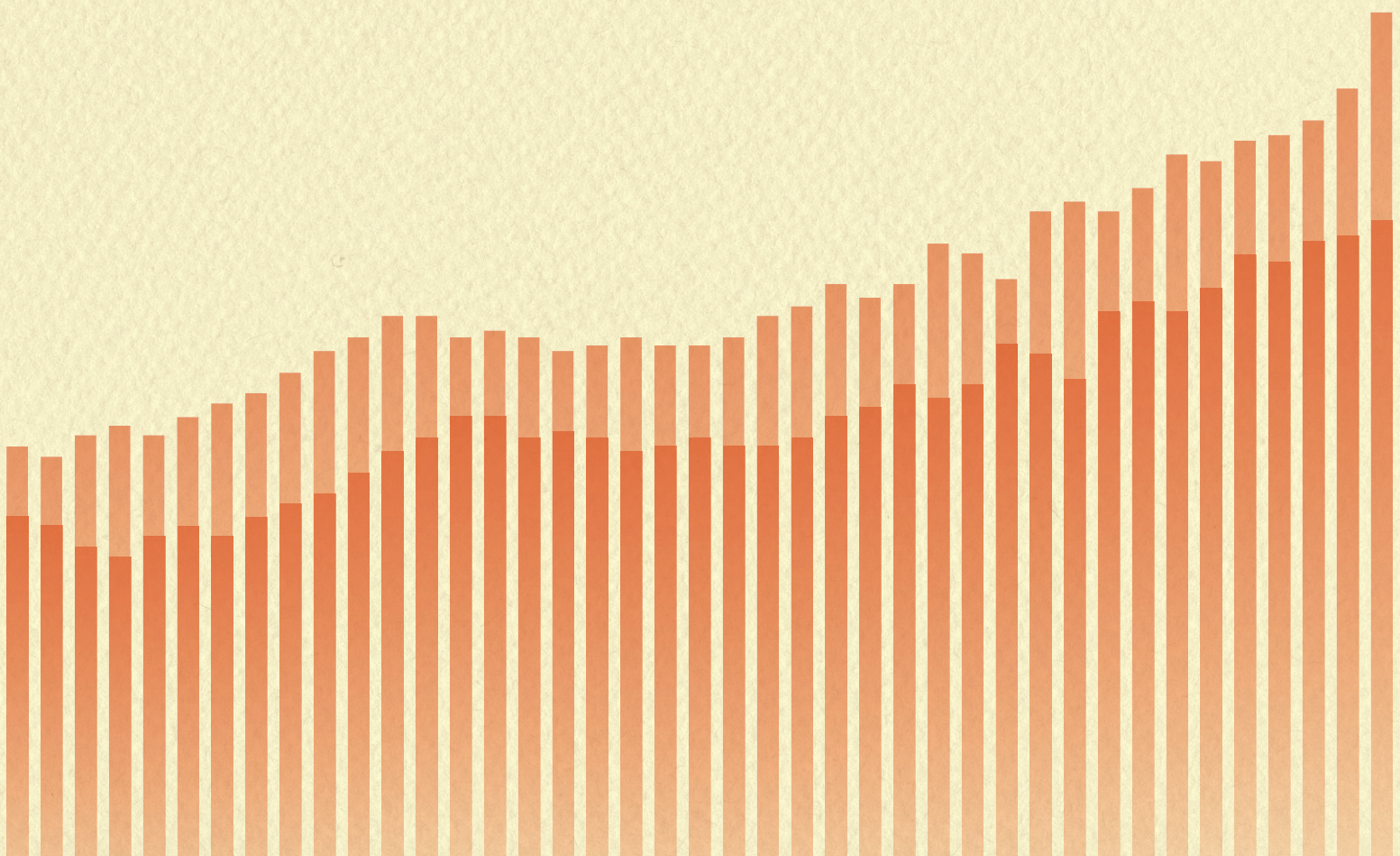


Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením

Pavλίna Baslerová a kolektiv



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

**Metodika práce
asistenta pedagoga
se žákem
se zrakovým postižením**

**Pavλίna Baslerová
a kolektiv**

Olomouc 2012

Oponenti: PhDr. Dagmar Moravcová
Marta Trčalová

Autorský tým: PaedDr. Pavlína Baslerová (vedoucí autorského kolektivu)
Mgr. Eva Čadová
PhDr. Věra Čechová
Mgr. Zdena Dufková
Mgr. Petra Holá
Mgr. Jana Janková
Štěpánka Kadlicová
Mgr. Miloš Kostka
Mgr. Marcela Kulišková
Eva Marková
PhDr. Eva Matoušková
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Mgr. Veronika Míková
Mgr. Jana Slezáková
Mgr. Renata Paříková



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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

© Pavlína Baslerová a kol., 2012

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3376-9

Obsah

Úvod.....	7
1 Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga	8
1.1 Asistent pedagoga dříve a dnes.....	8
1.2 Typy asistentů pedagoga.....	9
1.2.1 Definice pojmu asistent pedagoga	9
1.2.2 Osobní asistent × asistent pedagoga	10
1.3 Legislativní rámec profese asistenta pedagoga	11
1.4 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga	12
1.5 Ekonomické zabezpečení institutu asistenta pedagoga	14
1.6 Činnosti asistenta pedagoga dle katalogu prací MŠMT	15
1.7 Zřizování funkce asistenta pedagoga	16
1.8 Počet asistentů pedagoga v ČR	17
2 Charakteristika zrakového postižení.....	18
2.1 Diferenciace osob se zrakovým postižením.....	18
2.2 Kategorie zrakového postižení (podle ztráty zrakové ostrosti)	18
3 Osobnost asistenta pedagoga, komunikace se žákem se zrakovým postižením, s jeho učitelem, s jeho rodinou i širší komunitou.....	21
3.1 Proč potřebuje dítě asistenta?.....	21
3.2 Úloha asistenta, přístup k dítěti	21
3.2.1 Získání informací	22
3.2.2 Vedení dítěte se ZP k samostatnosti a pomoc při vyučování	23
3.2.3 Čeho by se měl asistent vyvarovat.....	24
3.3 Mimoškolní činnosti	24
4 Základy teorie výchovy a vyučování žáků se zrakovým postižením s důrazem na předměty vyučované na 1. stupni základní školy.....	26
4.1 Obsah a cíle výchovy a vzdělávání.....	26
4.2 Organizační formy vyučování	27
4.3 Vyučovací metody	27
4.3.1 Metody speciálněpedagogické.....	28
4.4 Vyučovací prostředky.....	29
4.4.1 Modely (trojrozměrné pomůcky).....	29
4.4.2 Obrázky	29
4.4.3 Textové pomůcky.....	29
4.4.4 Audiovizuální prostředky.....	30
4.4.5 Kompenzační pomůcky.....	30
5 Metodika nácviku podpisu nevidomého žáka	31
5.1 Nácvik u nevidomých od narození	31
5.2 Nácvik podpisu u žáků později osleplých	33

6 Metodika výcviku psaní a čtení Braillova písma	34
6.1 Předslabikářové období.....	34
6.2 Výuka čtení bodového (Braillova) písma	35
6.3 Výuka psaní bodového (Braillova) písma	36
7 Metodika tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením	38
7.1 Přesun do tělocvičny	39
7.1.1 Šatna, toalety.....	39
7.2 Průběh hodiny.....	39
7.2.1 Nástup.....	39
7.2.2 Úvodní část hodiny – rozehrání, rozcvičení.....	40
7.2.3 Hlavní část hodiny	40
7.2.4 Téma hlavní části hodiny: atletika.....	40
7.2.5 Téma hlavní části hodiny: gymnastika	41
7.2.6 Téma hlavní části hodiny: sportovní hry	41
7.2.7 Závěrečná část hodiny	42
7.3 Plavání.....	42
7.4 Lyžařský výcvik.....	43
7.5 Organizace sportu zrakově postižených	44
8 Bezpečnost žáka se zrakovým postižením při samostatném pohybu	45
9 Kompenzační pomůcky a počítačová technika podporující žáka se zrakovým postižením	48
9.1 Kompenzační pomůcky v členění na jednotlivé typy	48
9.2 Pomůcky na bázi PC.....	49
9.3 Přídavné pomůcky	49
9.2 Ostatní pomůcky	50
10 Práce se žákem se zrakovým postižením v kombinaci s jiným typem zdravotního postižení či znevýhodnění	52
10.1 Členění kombinovaných vad	52
10.2 Osoby se zrakovým a kombinovaným postižením.....	53
10.3 Hluchoslepoty	54
10.3.1 Klasifikace hluchoslepoty.....	54
11 Metodika ovlivňování klimatu školní třídy aneb pomáhejme dětem rozvíjet kladné stránky jejich povahy.....	56
11.1 Osobnost pedagoga	56
11.2 Vzájemná spolupráce	57
11.3 Formy spolupráce	57
11.4 Diagnostika sociálního klimatu třídy	58
11.4.1 Standardizované sociometrické nástroje:.....	59
11.4.2 Nestandardizované sociometrické nástroje formou hry	60
11.4.3 Aktivity	68
11.4.4 Prožitkové hry	70
12 Individuální vzdělávací plán pro žák a se zrakovým postižením.....	78
12.1 Vzor – slabozraký žák	78
12.2 Vzor – nevidomý žák	83

13 Kazuistika žáka se zrakovým postižením z pohledu pracovníka SPC.....	88
13.1 Průběh edukace.....	89
14 Kazuistika žáka se zrakovým postižením z pohledu asistenta pedagoga	91
15 Kazuistika nevidomého chlapce předškolního věku a mladšího školního věku	95
16 Kazuistika nevidomého chlapce staršího školního věku.....	99
17 Kazuistika chlapce staršího školního věku s těžkou slabozrakostí	101
18 Kazuistika chlapce předškolního věku se slabozrakostí	103
19 Kazuistika chlapce mladšího školního věku se slabozrakostí	105
Závěr	107

Úvod

PAVLÍNA BASLEROVÁ

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

ve snaze naplnit myšlenku inkluzivního vzdělávání, které bude skutečnou integrací žáka se zdravotním postižením a žáků intaktních, musí bezpodmínečně docházet ke spolupráci všech zainteresovaných pedagogických pracovníků.

Asistent pedagoga je pro samotného žáka (v případě jeho indikace jako nejvyššího stupně speciálně-pedagogické podpory) stejně důležitý jako jeho učitel, případně poradenský pracovník.

V následujícím textu vám předkládáme zkušenosti pedagogů – poradenských pracovníků, kteří se podstatnou část své poradenské kariéry zabývají vzděláváním žáků se zrakovým postižením v prostředí takzvaných běžných škol.

Publikace navazuje na **Metodiku práce se zrakově postiženým žákem**, která je primárně určena učitelům žáků se zrakovým postižením a která rovněž vznikla za podpory projektu „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“.

Tvorba obou publikací a zejména její ověřování v praxi ukázaly, že stejně jako tvoří autonomní tým učitel a asistent pedagoga, doplňují se i tyto dvě metodiky. Je to dáno jednak tím, že do první metodiky se z důvodu objemu předávaných informací „nevešly“ všechny potřebné, ale i tím, že práce učitele (řídí činnost v celé třídě) a práce asistenta pedagoga (řídí a usměrňuje činnosti konkrétního žáka se zrakovým postižením) se ve svém důsledku prolínají, navzájem umocňují a jednotlivé poznatky sdělené v obou metodikách nelze striktně oddělit.

Proto vám doporučuji k doplnění studia této metodiky i studium Metodiky práce se zrakově postiženým žákem, stejně jako „vašim“ učitelům doporučujeme studium metodiky této.

Za celý kolektiv autorů vám chci popřát ve vaší náročné práci hodně úspěchů a uspokojení a věřím, že tato metodika přispěje významně k efektivní edukaci žáka (žáků) se zrakovým postižením, na jejichž výchově a vzdělávání se nezpochybnitelnou měrou podílíte.

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

EVA ČADOVÁ, JAN MICHALÍK

1.1 Asistent pedagoga dříve a dnes

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

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

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

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

Na jaře 2002 byl v Poslanecké sněmovně zamítnut návrh nového školského zákona (zákon o vzdělávání), který předkládalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále i jen MŠMT). Již v této době se objevovaly pokusy (zejména občanských iniciativ a sdružení) zakotvit v nějaké podobě institut,

který se v uvedeném období nejčastěji nazýval „osobní asistent“. Zákon přijat nebyl a vzhledem k institutu asistenta to bylo dobré řešení – tehdejší znění návrhu zákona s ním nepočítalo.

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

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

„odst. 4)

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

odst. 5)

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

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

1.2 Typy asistentů pedagoga

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

Asistent pedagoga pro:

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

1.2.1 Definice pojmu asistent pedagoga

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

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

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

¹ Tento zákon byl dne 25.6. 2003 Poslaneckou sněmovnou zamítnut – většinou jednoho hlasu... Jeho základ však byl převzat do dalších legislativních kroků, které vedly posléze k zakotvení pozice asistenta pedagoga do znění § 16 v současnosti platného školského zákona. Významnou roli prokázala tehdejší strana KDU-ČSL a nezávislá poslankyně T. Fischerová.

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

1.2.2 Osobní asistent × asistent pedagoga

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

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

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

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

Mnohdy jsou tyto pozice zaměňovány i samotnými pedagogy. Stává se tak dost často, že asistent pedagoga pracuje pouze s integrovaným dítětem. Někdy je zase asistent v rámci svého úvazku „přidělen“ k většímu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) – a poté mohou být rodiče překvapeni, že asistent nepodporuje „jen jejich dítě“. Na druhé straně existují i školy, kde asistent pedagoga supluje tzv. „děvečku pro všechno“ a ředitelé škol s jeho pomocí vykrývají všechny problémy, absence dalších učitelů apod. Toto je také nepřijatelné. Asistent pedagoga je institut speciálněpedagogické podpory. Jeho zřízení je vázáno na doporučující stanovisko školského poradenského zařízení (hovoříme o žácích se zdravotním postižením). Proto je nepřijatelné, aby byl opakovaně, či dokonce trvale využíván v jiných třídách.

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

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

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

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

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

1.3 Legislativní rámec profese asistenta pedagoga

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

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

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

§ 7 Asistent pedagoga

1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

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

§ 8 odst. 7

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

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

§ 7

Asistent pedagoga

(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

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

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

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

§ 8

Organizace speciálního vzdělávání

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

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

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

1.4 Kvalifikační předpoklady asistenta pedagoga

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

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

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- je bezúhonný,
- má odbornou kvalifikaci,
- je zdravotně způsobilý,
- prokázal znalost českého jazyka.

Odborná způsobilost asistenta pedagoga (v § 20 zákona o pedagogických pracovnících).

Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Studium pedagogiky v souladu výše uvedenými požadavky pořádají v současné době

Nejrůznější zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, a to jak veřejnoprávní (Národní ústav dalšího vzdělávání), tak i soukromá.

Poslední možnost k získání odborné kvalifikace asistenta pedagoga představuje ukončené základní vzdělání a následné absolvování vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vyhláška č. 317/2005 uvádí u studia pro asistenty pedagoga jako minimální délku trvání 120 vyučovacích hodin. Osvědčení se získává po úspěšném ukončení studia závěrečnou zkouškou před komisí. Vzhledem k několikanásobně lepší dostupnosti těchto vzdělávacích

programů (v porovnání s výše zmíněným studiem pedagogiky) dochází v praxi k tomu, že bývají nezřídka navštěvovány i účastníky s již ukončeným středním vzděláním. Výjimkou nejsou ani kurzy s většinovým podílem středoškolsky vzdělaných osob.

Základní kompetence dosažené vzděláním:

- orientace v roli asistenta pedagoga (odborný, sociální a pracovněprávní profil),
- orientace v systému a organizaci školy,
- orientace ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy,
- schopnost spolupracovat s učitelem při výchovně-vzdělávací práci ve třídě a podpora žáků při zvládnutí požadavků školy,
- schopnost orientace v obecných zásadách pedagogické práce (příprava na výuku, podpora v průběhu vyučování, orientace v systému hodnocení žáka, pobyt dítěte ve škole) a v základních pedagogických pojmech,
- orientace v systému spolupracujících institucí (školství, poradenství, sociální a zdravotní péče, zařízení ústavní výchovy, policie, významné nestátní neziskové organizace atd.),
- schopnost reagovat na běžné vzdělávací a výchovné problémy,
- schopnost cíleného pozorování zaměřeného na potřeby žáka,
- schopnost k smířcímu dojednávání v případě konfliktů a nedorozumění mezi školou, dítětem, rodinou, případně a dalšími institucemi,
- schopnost pedagogicky pracovat s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v podmínkách školy,
- schopnost pedagogicky pracovat s dětmi se zdravotním postižením,
- schopnost spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky v souladu s podmínkami školní práce.

1.5 Ekonomické zabezpečení institutu asistenta pedagoga

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

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

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

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

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

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

1.6 Činnosti asistenta pedagoga dle katalogu prací MŠMT

Jedná se o část z nařízení vlády ČR č. 222/2010 Sb. ze dne 14. června 2010 o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Pozice asistenta pedagoga je uvedena v následujících platových třídách:

4. platová třída

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

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

5. platová třída

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

6. platová třída

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

7. platová třída

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

8. platová třída

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

9. platová třída

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

Charakteristika činností asistenta pedagoga

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

Práce asistenta pedagoga je tvořena:

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

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

Charakteristickou činností asistenta pedagoga je pozorování žáků. Je součástí výchovně-vzdělávací práce, na kterou mnohdy učitelé nezbývá prostor. Pozorování je zdrojem získávání informací o žákovi a dle

jeho výsledků lze aplikovat individuální přístup. Poznatky z pozorování je ovšem potřebné vyhodnotit i s učitelem a následně s ním spolupracovat i při volbě vhodných forem a metod práce.

Náplň práce asistenta pedagoga

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

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

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

Pomoc a podpora je poskytována způsobem odpovídajícím individuálním potřebám žáka vyplývajícím zejména z druhu a hloubky zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka a na základě doporučení SPC nebo PPP.

1.7 Zřizování funkce asistenta pedagoga

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

Dle tohoto zákona vydává souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga krajský úřad na základě žádosti ředitele školy. Kraj také poskytuje finanční prostředky na zajištění této funkce. Ředitel při své žádosti vychází především z doporučení školského poradenského zařízení, které při diagnóze žáka navrhuje zřízení funkce AP. Asistence musí být doporučena na určité období (převážně se jedná o školní rok) a s určitým rozsahem (výše pracovního úvazku). Doporučení obsahuje také náplň práce asistenta pedagoga, která může být samozřejmě ještě upravena dle konkrétních potřeb školy. V případě, že dojde

ke změně podmínek, za kterých byl vydán souhlas se zřízením funkce AP, škola musí tuto změnu neprodleně písemně ohlásit. Za změnu podmínek považujeme např. přestup dítěte na jinou školu, změnu osoby AP a případnou změnu platového ohodnocení, ukončení pracovního poměru AP atd.).

1.8 Počet asistentů pedagoga v ČR

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

Použitá a doporučená literatura

- JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, 2003.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. 297 s. ISBN 80-7067-981-6.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*, Olomouc: UP, 2005, ISBN 80-244-1045-1.
- MICHALÍK, J. HANÁK, P., BASLEROVÁ, P., a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část I. (hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC)*, Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 978-80-244-3050-8.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 120.
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-85931-65-6.
- TEPLÁ, M., a kol. *Jak dostat do škol asistenty pedagoga*. Učitelství noviny, 2007, roč., č. 18, s. 14–15. Učitelství noviny, 2007, roč. 110, č. 18, s. 14–17.
- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní (školní) speciální pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s. r. o., 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

právní normy uvedené v textu

Internetové zdroje

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

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

2 Charakteristika zrakového postižení

JANA SLEZÁKOVÁ

Zrakové vnímání má v životě člověka nesmírný význam. Prostřednictvím procesu vnímání nabývá objektivní okolní svět pro jedince subjektivní význam. Každý člověk staví svůj prožitkový a zkušenostní svět ze smyslových vjemů, které proudí zvláště z vizuální oblasti. Spojením těchto vjemů pak vznikají smyslové souvislosti, do nichž se integrují nové zkušenosti. Zrak má rozhodující vliv na utváření správných představ, rozvoj paměti, pozornosti, myšlení, řeči i sféry emočně-volní.

Zrakově postižení (někdy též ZP) nebo správněji osoby se zrakovým postižením jsou lidé s různými druhy a stupni snížených zrakových schopností. Úžeji se tímto termínem rozumí ti, u nichž **poškození zraku nějak ovlivňuje činnosti v běžném životě a u nichž běžná optická korekce nepostačuje**. (Nezahrnujeme sem tedy např. člověka, který nosí dioptrické brýle a s nimi docela normálně vidí – to znamená, že má zrakovou vadu lehčího stupně a s brýlemi zvládá bez potíží každodenní činnosti, nemá omezení v přístupu k informacím, v orientaci a samostatném pohybu, v pracovním uplatnění, v sociální oblasti apod.) Abychom zdůraznili tento rozdíl, mluvíme někdy o **těžce zrakově postižených**. Tím máme na mysli skupinu zrakově postižených, u nichž právě onen vážný funkční důsledek zrakové vady zasahuje do běžného života, běžná brýlová korekce už nepostačuje k plnému („normálnímu“) vidění.

Těžce zrakově postižení mají v důsledku zrakové vady omezené nejen množství zrakově získaných poznatků, ale i jejich kvalitu (vidění může být dvojité, rozmazané, mlhavé, mohou se objevit výpadky v zorném poli nebo jeho zúžení, poruchy barvocitu, světloplachost apod.).

2.1 Diferenciace osob se zrakovým postižením

Skupinu těžce zrakově postižených můžeme dále dělit podle stupně zrakové vady na **nevidomé, slabozraké**, event. **se zbytky zraku**. Rozdělení má pouze rámcovou podobu, je hodně schematické a zejména u částečně zachovaného zraku, tedy u slabozrakých a zbytků zraku, málo vypovídá o charakteru vady. Termín zbytky zraku zahrnuje širokou oblast funkčních ztrát, kdy jedinec má ještě schopnost přijímat informace zrakově, ale informace již nejsou dostatečně kvalitní a kompletní, a z hlediska edukace je nutné takovému jedinci pro kompletnost vnímaných informací zajistit zdroje zvukových a hmatových informací a s tím související výuku kompenzačních dovedností.

Následující dělení osob se zrakovým postižením vychází ze základních oftalmologických kritérií, na základě kterých se zjišťuje zejména zraková ostrost neboli vizus. Vizus bývá vyjádřený buď ve zlomku nebo desetinným číslem. Ve zlomku znamená číslo v čitateli vzdálenost v metrech, ze které dotyčný čte, a číslo ve jmenovateli pak vzdálenost, ze které čte tu samou velikost písmene člověk s nepostiženým zrakem. Desetinné číslo pak získáme vydělením čitatele jmenovatelem (např. $6/60 = 0,1$).

2.2 Kategorie zrakového postižení (podle ztráty zrakové ostrosti)

Posudková kritéria pro stanovení sociálních výhod (průkazy ZTP, ZTP/P, příspěvky na zvláštní pomůcku, mobilitu...):

1. Lehká a střední slabozrakost

zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než $6/18 = 0,3$ a minimum rovné nebo lepší než $6/60 = 0,1$; kategorie zrakového postižení 1

2. Těžká slabozrakost

zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než $6/60 = 0,1$ a minimum rovné nebo lepší než $3/60 = 0,05$; kategorie zrakového postižení 2

3. Těžce slabý zrak

- a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než $3/60 = 0,05$ a minimum rovné nebo lepší než $1/60 = 0,02$; kategorie zrakového postižení 3
- b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 10 stupňů, ale více než 5 stupňů při zachovalé centrální zrakové ostrosti, kategorie zrakového postižení 3

4. Praktická nevidomost

zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí $1/60 = 0,02$ až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4

5. Nevidomost

ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

Zraková vada těžce zrakově postižených však neznamena pouhé snížení zrakové ostrosti, ale většinou s sebou přináší i celou řadu problémů, jako jsou např. porucha centrální fixace, porucha vnímání barev, porucha vnímání světla – světloplachost (fotofobie) – nebo naopak šeroslepost, výpadky v zorném poli, zúžení zorného pole, nystagmus (mimovolní kmitavé pohyby, ztěžující fixaci), snadná unavitelnost, výkyvy ve zrakové výkonnosti, nutnost omezení tělesné námahy, stacionárnost nebo naopak progresse zrakové vady.

Abychom poznali zrakové schopnosti každého dítěte a mohli tak stanovit další postup ve výchově a vzdělávání, musíme pochopit zejména podstatu jeho zrakové vady. Proto je nutné znát diagnózu nám svěřeného dítěte nebo alespoň být obeznámen se všemi průvodními jevy a možnými riziky.

Informace můžeme získat ze záznamů vyšetření zraku oftalmologem, z vyšetření funkční ztráty zrakovým terapeutem, od speciálních pedagogů nebo od rodičů. Existují čtyři základní skupiny poruch zraku: **ztráta zrakové ostrosti, ztráta zorného pole, okulomotorické problémy a obtíže se zpracováním zrakové informace.** Těžce zrakově postižené dítě má často problémy v několika z těchto oblastí.

Dítě se ztrátou zrakové ostrosti nevidí zřetelně, má obtíže s poznáním malých detailů nebo předmětů, ale nemusí mít problémy s identifikací velkých předmětů. Aby byl předmět viditelný, musí se jeho obraz zvětšit. Toho docílíme buď zviditelněním samotného předmětu (přiblížíme se např. k tabuli) nebo zvětšíme samotný předmět (velká písmena, zvětšené obrázky nebo předměty). Dalším způsobem, jak dosáhnout toho, aby dítě lépe vidělo, je zvětšit kontrast mezi předmětem a pozadím a omezit počet předmětů v zorném poli.

Ztráta zorného pole znamená omezení prostoru, které dítě vidí. Může, ale nemusí být provázena ztrátou zrakové ostrosti. Pokud má dítě výpadek v centru zrakového pole, bude mít problémy při pohledu přímo před sebe a bude se muset dívat stranou, aby vidělo zřetelněji. Výpadek periferního vidění se může projevit tak, že dítě bude narážet na předměty na té straně, kde má výpadek zrakového pole.

Funkčním dopadem okulomotorických problémů je ztráta vidění obou očí současně. Informace z obou očí vytvářejí prostorový vjem (při absenci prostorového vnímání jedinec neodhadne vzdálenost a hloubku prostoru). Často při šilhání a zachovalém vizu obou očí dochází ke střídavé fixaci (střídá se vjem z pravého a levého oka, obrazy nejsou stejné). Obtíže se projevují poruchou sledovat řádek, plynně číst, rýsovat, navázat linii při kresbě apod.

Problémy zpracování zrakových podnětů vznikají u dětí s poškozením zrakové kůry v mozku. Děti s kortikálním postižením zraku mají problémy se zpracováním a interpretací zrakové informace a s jejím

spojením s ostatními smyslovými vjemy při vytváření zrakového obrazu. Velmi zjednodušeně lze přiblížit průměrem vidí, ale nepoznává.

Litatura:

KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-65.

KEBLOVÁ, A. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001, ISBN 80-7216-191-1.

MORAVCOVÁ, D. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha: Triton, 2004, ISBN 80-7254-476-4.

MORAVCOVÁ, D. *Zraková terapie slabozrakých – jak efektivně využít slabý zrak*, Praha: Triton, 2007, ISBN 978-80-7254-949-8.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-86633-07-1.

Metodika rozvoje zrakových funkcí těžce zrakově postižených dětí předškolního věku, Diplomová práce, Olomouc, 2000, Mgr. Jana Slezáková.

Integrace těžce zrakově postiženého dítěte do mateřské školy – interní materiál pro potřeby kurzu pro učitelky MŠ a vnitřní potřebu SPC, Brno, 2004, Mgr. Helena Patočková.

3 Osobnost asistenta pedagoga, komunikace se žákem se zrakovým postižením, s jeho učitelem, s jeho rodinou i širší komunitou

RENATA PAŘÍKOVÁ, VĚRA ČECHOVÁ

3.1 Proč potřebuje dítě asistenta?

Dítě s těžkým zrakovým postižením či dítě nevidomé, které je zařazeno do běžného školního vzdělávání se zdravými dětmi (je integrováno), zpravidla potřebuje přítomnost asistenta ve výuce.

Dítě s těžkou vadou zraku je ve svém vývoji znevýhodněno, protože je ochuzeno o velmi důležité přísun zrakových podnětů, které jsou podstatné pro navazování očního kontaktu s okolím, pro získávání informací o tom, co se kolem něj děje, sledování a později napodobování činností ostatních. Nemá možnost vidět mimiku lidí kolem sebe, nemůže ji napodobit, neumí na ni správně reagovat, proto mnohem obtížněji navazuje dobrý kontakt s okolím. Dochází k **senzorickému deficitu**, v důsledku vady je zrakové vnímání pomalejší, částečné, postupné, se špatným rozlišením v ploše i v prostoru. Zároveň dochází k **informačnímu deficitu** a k omezení sociální interakce.

Takové dítě potřebuje zvýšenou péči a rozvíjení všech smyslů, které mohou alespoň zčásti **kompenzovat** (pomocí vyrovnat) zrakové postižení, zejména cíleně rozvíjet ostatní smysly (sluch, hmat, chuť a čich), dále hrubou i jemnou motoriku, orientaci v prostoru, slovní zásobu, sluchovou paměť, ale i sociální dovednosti.

V předškolním zařízení je proto přítomnost asistenta nutná, aby pod vedením vyučujícího a pod metodickým vedením pracovníka SPC ZP systematicky u dítěte pomáhal rozvíjet potřebné dovednosti i vědomosti, které by usnadnily dítěti vstup do základní školy.

Ve školním věku k tomu přistupuje ještě podpora nácviku psaní a čtení, rozvoj samostatnosti, pohybové dovednosti, orientace v budově a další výše jmenované dovednosti.

3.2 Úloha asistenta, přístup k dítěti

Základním úkolem asistenta je vést svěřené dítě pokud možno k co **největší samostatnosti** tak, aby samo dokázalo zvládnout co nejvíce činností bez pomoci druhé osoby, jako to zvládají jeho vrstevníci. To znamená učit dítě všem potřebným dovednostem, procvičovat je, po nácviku již pouze kontrolovat jejich provádění, **nepomáhat více, než je nezbytně třeba**. Pro asistenta je mnohem snadnější za dítě vše udělat, odvést ho tam, kam je třeba, ale je nutné mít stále na paměti, že tím mu nepomáháme k samostatnosti, ale naopak prohlubujeme jeho závislost na dospělé osobě, udržujeme ho v nezralosti, ale i v malé sebedůvěře ve vlastní schopnosti, nerozvíjíme tím pozitivně jeho osobnost.

Úlohou asistenta je také zvládnout komunikaci v dobré pohodě

- **s učitelem** (respektovat učitele, procvičovat a upevňovat učivo či dovednosti pod jeho vedením, zpětně ho informovat o průběhu činností, o případných potížích, hledat vzájemně řešení),
- **se žákem** (vysvětlovat mu, co se děje ve třídě, učit ho požádat o pomoc, poděkovat za pomoc, přiměřeně hodnotit jeho snahu i úspěchy, podporovat ho k vyššímu výkonu i k samostatnosti nejen ve vzdělávacím procesu, pomáhat mu orientovat se ve vrstevnické skupině),
- **s ostatními dětmi ve třídě** (učit je vhodně pomáhat dítěti se ZP, neposkytovat mu pomoc tam, kde je dítě schopno pracovat a pohybovat se samostatně, přijímat je mezi sebe, zapojovat ho do společných

činností, vysvětlovat jim, v čem má dítě potíže, co je v jeho silách zvládnout, kde a kdy je nutná pomoc a tolerance),

- **s rodiči** (ve spolupráci s třídním učitelem je informovat o průběhu dne, o nových dovednostech, na které mohou doma navazovat, hovořit o úspěchu i o potížích, ale nežalovat, nestěžovat si, hledat možnosti vzájemné spolupráce, pozorně naslouchat rodičům, získávat potřebné informace od rodičů, jak co doma dítě dělá, využívat tyto informace při práci ve škole, tím stále udržovat dobrý vzájemný vztah, který je pro rozvoj dítěte nezbytný),
- **s pracovníkem SPC ZP** (přebírá od něj odborné pokyny k práci s dítětem, žádá ho o pomoc v nácviu nových dovedností, konzultuje s ním nové nápady pro práci s dítětem).

Asistent pedagoga ve spolupráci se SPC zajišťuje pracovní podmínky pro žáka se zrakovým postižením, ovládá obsluhu kompenzačních pomůcek používaných při vyučování.

Ve vyšších ročnících asistent spolupracuje s více vyučujícími, zajišťuje pro ně přepis textů do Braillova písma, případně zvětšování textů či přípravu pomůcek.

Na první pohled se může zdát práce asistenta velmi snadná, ale má-li být dobře plněna, jde o situaci náročnou na některé osobní vlastnosti asistenta. Především je nutné přijmout dítě takové, jaké je, s jeho postižením i s celkovou sociokulturní úrovní rodiny.

Práce vyžaduje především klid a trpělivost, schopnost vyrovnat se i s velmi pomalými pokroky, s překonáváním dílčích neúspěchů, s pomalejším tempem, s časovou tísní.

Náročné jsou i komunikační požadavky, které probíhají na různých úrovních (děti–dospělí, asistent–učitel–rodič). Každá ze zúčastněných stran má jiné cíle a jiné představy o možnostech i o výkonu dítěte, jejich názory se různí. Častou vzájemnou komunikací je třeba názory vhodně usměrňovat, sjednocovat je, udržet vzájemné dobré vztahy, neboť jen v takové pohodě se může dítě rozvíjet a učit se novému. Napjatá komunikace, vzájemná nedůvěra neprospívají nikomu, ale nejvíce postihují nám všem svěřené dítě.

Právě asistent je uprostřed tohoto dění, zpravidla se denně vidí s rodiči, přebírá často vzkazy od rodičů pro učitele a naopak, může rodičům poskytovat mnoho informací. Velmi záleží na jeho citlivém přístupu ke všem zúčastněným stranám, aby výuka probíhala ve vzájemné důvěře. Pokud některá strana není s něčím spokojena a problém není včas řešen, diskutován, dochází k napětí, k nedůvěře, což se projeví především na horší náladě dítěte, případně na horší motivaci ke školní práci, ale i na menší ochotě všech stran ke spolupráci.

Asistent může velmi ovlivnit i chování ostatních dětí ve třídě k dítěti se zrakovým postižením, zejména na tím, že je naučí zapojovat žáka do společných činností. To vyžaduje zpočátku asistentovu přítomnost mezi dětmi, vysvětlování toho, co se děje, jak se ostatní chovají (dítě nevidí mimiku ostatních), aby si na sebe děti zvykly a integrované dítě ze svých zábav nevyřazovaly. Je velmi náročné pro asistenta zasahovat do dětského kolektivu citlivě, nenásilně, neprosazovat dítě s postižením za každou cenu. Neškodí ponechat dítě zažít si drobné neúspěchy a konflikty a naučit se s nimi vyrovnat.

3.2.1 Získání informací

Ještě před nástupem do funkce asistenta je třeba zjistit maximum informací o dítěti. Společná schůzka s rodiči, učitelem a asistentem i seznámení se s dítětem ještě před zahájením společné práce jsou nezbytné. Významné informace poskytne pracovník speciálněpedagogického centra pro zrakově postižené (SPC pro ZP), který by se této vstupní schůzky měl zúčastnit. Tento pracovník bude i nadále škole podporou, zodpoví odborné dotazy, zajistí spolupráci s dalšími odborníky, bude-li třeba. Tato centra jsou zřízena ve všech krajských městech (zpravidla při speciálních školách).

Rodiče dítě znají nejlépe, informují o jeho chování, návycích, potřebách, o tom, jak reaguje na nové prostředí, na nové osoby, co ho zajímá, jak vychází s ostatními dětmi, jaké má předchozí zkušenosti atd. Mají k dispozici předchozí odborná vyšetření, doporučení k integraci žáka, asistent i učitel by se s nimi měli seznámit.

Učitel hledá způsob, jak zvládnout výuku dítěte, způsob, jak co nejlépe využít přítomnosti asistenta, informuje rodiče o nejhodnější práci s dítětem doma po vyučování.

Učitel vypracuje **individuální plán** pro dítě s postižením zraku, které je do jeho třídy zařazeno (je integrované). S tímto plánem se seznamují (a podpisem souhlasí) rodiče, asistent by měl dobře znát a vědět, co je jeho úlohou v uvedeném individuálním plánu. To znamená, že je třeba, aby byl ve stálém kladném kontaktu s učitelem. Měl by být vždy předem o průběhu výuky v dané hodině učitelem informován a vědět, s čím bude učitel pracovat, kde bude potřebovat asistentovu pomoc, aby jejich vzájemná komunikace byla pozitivně sladěna, aby oba spolu dobře spolupracovali (např. příprava konkrétních pomůcek na výuku, hmatové obrázky, pomůcky na geometrii). **Učitel je zodpovědný za výuku i za klasifikaci žáka, asistent pracuje podle jeho pokynů, dodržuje metodiku určenou učitelem, učivo procvičuje, upevňuje**, pomáhá dle potřeby dítěti, ale neznámkuje, **hodnocení výkonu přísluší učiteli**.

Individuální plán není neměnný, je třeba ho průběžně upravovat dle možností dítěte, dle dosažených úspěchů, hledat jiné způsoby pro rozvoj dítěte apod.

Doporučujeme opatřit si základní odbornou literaturu týkající se dané problematiky vzhledem k postižení dítěte, kterou zapůjčí obvykle SPC ZP.

Pracovník SPC ZP informuje individuálně asistenta o pomůckách, které jemu svěřený žák používá, poučí ho, jak s nimi správně zacházet, případně zajistí školení pro všechny asistenty v oblasti. Asistent má možnost kdykoli kontaktovat pracovníka SPC a požádat o odbornou radu.

3.2.2 Vedení dítěte se ZP k samostatnosti a pomoc při vyučování

Asistent ve třídě při vyučování sedí vedle žáka, snaží se vhodně pomáhat tak, aby se mohl účastnit pokud možno všech činností s celou třídou. Není přípustné, aby se žákem odcházel do jiné místnosti a tam s ním sám probíral a procvičoval učivo. Výjimkou mohou být jen takové hodiny, kdy je vzhledem ke zrakovému postižení pro dítě společná účast nepřínosná, což se stává jen velmi vzácně.

- Asistent udržuje vhodnou komunikaci s dítětem, poskytuje mu radu a nezbytnou pomoc, ale pořád ho vede k co největší samostatnosti. Informuje ho o dění kolem něj, pokud mu nemůže vzhledem ke zrakovým potížím porozumět, slovně popisuje vše, co učitel ukazuje, kterou pomůcku používá, zajistí, aby si žák mohl na pomůcku či model sáhnout a prozkoumat je rukama (u nevidomého). Je nutno stále kontrolovat, zda žák skutečně rozumí novým pojmům, někdy i běžně používaná slova žák může chápat obsahově mylně, protože si svoji představu nemůže ověřit zrakem a někdy ani hmatem. Dítě samo často slovo běžně používá, ale obsah pojmu chápe nesprávně (např. u mladších dětí je třeba dbát zejména na zvládnutí předložek, označujících prostorové uspořádání – před, za, nad, pod, u, v, vedle, dole, nahoře atd.).
- Asistent učí dítě samostatně pracovat ve třídě – připravit učebnice, pomůcky, hledat stránku v učebnici, dodržovat osvojená pravidla při čtení, při psaní apod. Je třeba pečlivě nacvičit ukládání záznamů do desek (volné listy s Braillovým písmem nebo zvětšeným písmem), aby dítě mělo v poznámkách pořádek a mohlo je využívat při opakování učiva. Správně nacvičit používání všech potřebných pomůcek. **Zafixovaná chyba se velmi špatně odstraňuje.**
- Dbá na přesný postup při práci, na dodržování algoritmů (např. postup při sčítání a odečítání, dodržování pravidel), dobře míněné „nápovědy a finty“, které pomáhají nám, mohou dítěti, zejména nevidomému, značně zkomplikovat osvojení si některého úseku učiva a jsou pro ně velkou zátěží.
- K další práci asistenta patří (ve spolupráci s rodiči) učit dítě běžnému společenskému chování, poprosit, poděkovat, požádat o pomoc a umět pomoc přijmout. Dát pozor na to, že dítě často má tendenci potíže zakrývat, tvrdí, že rozumí, že vidí na tabuli, že nepotřebuje zvětšit text, odmítá pomoc – v takovém případě je třeba si důsledně ověřit, zda žák má pravdu – nestačí se zeptat „Vidíš to dobře?“, ale ptát se „Přečti mi, co je tam napsáno.“ nebo „Přečti mi třetí číslo v prvním řádku.“ atd. Sledujeme přitom projevy dítěte, s velkým úsilím může skutečně přečíst několik slov či čísel, ale zpravidla nevydrží číst po celou dobu výuky, je velmi unaveno, stěžuje si na bolesti hlavy apod.
- Je třeba se zaměřit i na nácvik správného stolování, umývání rukou, samostatného používání WC, používání ručníku, kapesníku. Upozorňovat na celkovou úpravu, kontrolovat si zapnutí oděvu, zastrčení košile, případně učit dítě, aby se zeptalo kamaráda, zda je správně upraveno (u nevidomého).

- Velmi důležité je vést dítě k samostatnému pohybu ve známém prostředí, v budově školy, najít a naučit cestu do třídy, do šatny, na toaletu, do jídelny. Je nutno cvičit delší dobu, opakovaně. Dbát na správné používání bílé hole, pokud ji má žák přidělenou (podrobný nácvik s pracovníkem SPC).

Asistent je ve styku s dítětem velmi často, může být s ním ve velmi dobrém přátelském vztahu, ale stále zůstává v pozici vedoucího, který má být respektován. Nedoporučujeme vytvářet si příliš kamarádský či důvěrný vztah, který by bránil respektování pokynů a samostatnosti, vedl by k závislosti na osobě asistenta.

3.2.3 Čeho by se měl asistent vyvarovat

Nepožadovat maximální školní úspěšnost od žáka se zrakovým postižením za každou cenu, měli bychom respektovat jeho odlišnost, jeho intelektové možnosti i sociokulturní prostředí (nepromítáme do jeho výkonu svoji ctižádost).

Při práci je nutno zohledňovat zrakovou vadu ve všech činnostech – např. netrvat v geometrii na rýsování tužkou, ale užívat černý fix, netrvat na měření na mm, tolerovat odchylku způsobenou zrakovou vadou apod.

Ve výtvarné či pracovní výchově pomáhá dle potřeby, ale „neopravuje, nevylepšuje“ výtvar tak, aby se vyrovnal ostatním dětem.

Neodpovídat za žáka, ptá-li se ho vyučující či někdo jiný, ponechat mu prostor pro odpověď.

Nenapovídat žákovi v lavici, neopakovat zbytečně pokyn učitele.

Nerušit ničím žáka při výkladu učitele, musí se intenzivně soustředit.

Nedělat za žáka nic z toho, co již umí (např. otevírat učebnici, hledat stránku, rozlišit učebnici, diktovat mu postup práce apod.).

Neodchází se žákem do jiné místnosti, aby ho tam „učil“, stále se snaží vytvářet podmínky tak, aby žák byl po celou dobu výuky s ostatními.

Při krátkodobé nepřítomnosti asistenta nezůstává dítě doma ze školy, pokračuje ve výuce jako dosud, i když má podmínky poněkud zhoršené.

Nesedí se svěřeným žákem vzadu ve třídě, ale tak, aby byl v bližším kontaktu s vyučujícím.

3.3 Mimoškolní činnosti

Integrovaný žák se účastní všech společných činností, které jsou organizovány pro celou třídu, např. návštěva divadla, koncertu, školních výletů, lyžařského výcviku, školy v přírodě, plaveckého výcviku apod. Dle potřeby je vhodné konzultovat opět se SPC, které podá odborné informace, jak takové situace zvládat, jakou metodiku při nácviku některých dovedností zvolit, zda zvýšit počet doprovázejících dospělých.

Asistent zpravidla žáka doprovází, ale neodděluje ho od ostatních, tj. na výletě či škole v přírodě spí integrovaný žák s ostatními spolužáky v pokoji, stoluje s nimi v jídelně, hraje s nimi hry.

Účast asistenta při těchto akcích pomáhá asistentovi lépe sledovat žáka i v jiných než školních situacích, lépe mu porozumět, často vidí další odlišnosti dítěte od ostatních spolužáků a může je v kolektivu řešit. Má možnost ověřit si, že žáka již mnohému naučil, uvědomit si, co ještě nedokáže, a následně se na to častěji zaměřit.

V rámci příslušného kraje pořádá zpravidla SPC ZP semináře pro vyučující zrakově postižených žáků, případně výcvik některých dovedností pro asistenty těchto žáků. Je velmi důležité, aby se asistent těchto výcviků účastnil a osvojil si některé dovednosti, které při své práci potřebuje (např. práci s některými pomůckami, zásady při chůzi s bílou holí apod.).

U integrovaných žáků s těžším zrakovým postižením a u nevidomých je výhodou, mohou-li se **vzájemně** občas setkávat na společných akcích (např. návštěva hmatové výstavy, koncerty, společná několikadenní setkávání pořádaná SPC ZP, kde jsou nacvičovány některé nezbytné dovednosti, které si žák v integraci neosvojí, např. stolování, jednoduché vaření, rozlišování peněz, hmatové rozlišování atd., sportovní hry

a soutěže organizované školami pro zrakově postižené). Žáci a studenti tyto kontakty potřebují jednak pro vzájemnou podporu a informaci o tom, jak kterou činnost či předmět zvládají, jaké metody užívají atd., jednak mají své „starosti a problémy“, vyplývající z jejich vady, které mezi sebou chtějí diskutovat.

Vznikají tak vzájemná přátelství, udržovaná většinou komunikací prostřednictvím počítačů a jiných moderních technik, pomáhá to zmírňovat rozdíly mezi integrovaným žákem a žákem vyučovaným ve speciální škole.

4 Základy teorie výchovy a vyučování žáků se zrakovým postižením s důrazem na předměty vyučované na 1. stupni základní školy

JANA JANKOVÁ

Následující text se zabývá teorií výchovy a vyučování žáků se zrakovým postižením zejména v období docházky na první stupeň základní školy. Text je určen asistentům pedagoga, kteří se žáky se zrakovým postižením pracují nebo se chystají pracovat. Úloha asistentů pedagoga je vysvětlena již v předcházejících kapitolách. Můžeme se právem domnívat, že asistent pedagoga bude pracovat se žákem velmi těžce zrakově postiženým, který při vzdělávání formou individuální integrace potřebuje pomoci při plnění zadaných úkolů, nebo bude pracovat se žákem s nižším stupněm zrakového postižení, jehož začlenění do kolektivu intaktních bude ztěžovat další postižení, nejčastěji mentální či tělesné (souběžné postižení více vadami). Konkrétní postupy vždy doporučí SPC pro zrakově postižené, případně ve spolupráci s dalšími SPC. Tato doporučení budou vycházet z komplexní diagnostiky konkrétního žáka v SPC, ale zároveň z poznatků a sledování žáka vyučujícími, případně dalšími odborníky školského poradenského pracoviště a rodiči (integrační tým).

4.1 Obsah a cíle výchovy a vzdělávání

Obsah a cíle výchovy a vzdělávání žáků (tedy i žáků se zrakovým postižením) jsou určeny na všech typech a stupních škol rámcovými vzdělávacími programy (RVP) a z nich vycházejícími školními vzdělávacími programy (ŠVP). Asistent pedagoga, podobně jako všichni členové týmu, který individuálně integruje, se musí seznámit se školním vzdělávacím programem, s formulací klíčových kompetencí a očekávaných výstupů v jednotlivých předmětech a ročnících. Podle doporučení SPC pak sestavuje tento tým individuální vzdělávací plán (IVP) konkrétního žáka. U žáků s těžkým zrakovým postižením může IVP pouze popisovat drobné odchylky od ŠVP v očekávaných výstupech, vycházející např. z vnímání okolní reality hmatem – práce v bodovém písmu, využití kompenzačních pomůcek, práce s mapou, orientace v prostoru při TV apod. U žáků se souběžným postižením více vadami (pokud je diagnostikováno mentální postižení) je třeba IVP přizpůsobit schopnostem žáka a na doporučení SPC a se souhlasem rodičů vypracovat IVP dle jiného vzdělávacího programu.

Vždy je cílem výchovy a vzdělávání žáků se zrakovým postižením získání takových vědomostí a dovedností, které jim umožní co nejvyšší stupeň socializace. Je třeba mít na paměti, že k tomuto cíli mohou vést různé cesty, tj. některý žák může být vzděláván formou individuální integrace, pro jiného je vhodnější po určitou dobu vzdělávání ve škole speciálně zřízené pro vzdělávání zrakově postižených. K co nejvyšší socializaci je často vhodné i při vzdělávání integrovaným způsobem zapojení jedince se zrakovým postižením do společnosti jedinců se stejným postižením při mimoškolní činnosti (sport, tábory, výuka hudby), protože některé zkušenosti jsou viditelně nepřenositelné. Těchto kontaktů využívají jedinci se zrakovým postižením nejen v období školní docházky, ale i v dospělosti.

4.2 Organizační formy vyučování

Se žáky se zrakovým postižením je možné využívat všechny organizační formy, vhodnost forem určuje spíše věk žáků než postižení. V praxi určuje vhodnou vyučovací formu učitel – určujícím elementem je cíl výuky a zvolená forma vyučování je prostředkem. Asistent pedagoga by měl pochopit a ztotožnit se s cílem i zvolenou formou. Různé organizační formy vyučování jsou zde pouze vyjmenované, aby bylo jasné, že i procházka v parku nebo návštěva divadla jsou vyučování.

Z hlediska množství žáků: **vyučování individuální, skupinové, hromadné.**

Při individuální integraci je už z názvu patrné, že budeme využívat často individuální formu vyučování. Doporučujeme tuto formu využívat pouze po nezbytně nutnou dobu (např. základ čtení a psaní Braillova písma) nebo na nácvik určitých kompenzačních činností (prostorová orientace, nácvik čtení reliéfních obrázků). Doporučujeme však co nejvíce zapojovat do činností skupinových a hromadných.

Z hlediska periodicity: **jednorázové, průběžné (cyklické).**

V mladším školním věku upřednostňujeme vyučování průběžné (cyklické) u žáků intaktních i žáků se zrakovým postižením, neboť výchova je dlouhodobé systematické a cílevědomé působení na žáka. Jednorázový způsob vyučování je málo účinný.

Z hlediska možností zpětné vazby: **monologické, dialogické.**

Ve školním věku (i předškolním) upřednostňujeme dialogické vyučování, neboť umožňuje aktivní zapojení žáka, a tím poskytuje vyučujícímu ihned zpětnou vazbu. Opět není rozdíl mezi žáky se zrakovým postižením a žáky intaktními.

Z hlediska přístupu nových členů: **uzavřené, otevřené.**

Využíváme obě možnosti. V běžné škole je častější použití uzavřeného vyučování v kolektivu třídy bez přístupu dalších osob. U starších žáků využijeme i otevřené formy vyučování, např. při besedě s majitelem vodícího psa.

Z hlediska prostředí: **třídní, mimotřídní.**

Opět využíváme obě možnosti. Nejčastěji probíhá běžná vyučovací hodina ve třídě, můžeme na žáky působit i v jiném prostředí, např. školní besídka, návštěva knihovny, plavecký bazén.

4.3 Vyučovací metody

Jednotná a obecně platná klasifikace vyučovacích metod v současné pedagogice neexistuje. Hlavní příčinou je mnohotvárnost vyučovacího procesu. Při vzdělávání žáků se zrakovým postižením využíváme známé metody, na některé klademe větší důraz. K vyučovacím metodám obecně pedagogickým je vhodné začlenit i tzv. nápravné metody speciálněpedagogické, tj. metody reedukace, kompenzace a rehabilitace. Zamyšlení nad využitím vyučovacích metod pomůže učiteli (asistentovi pedagoga) při přípravě konkrétní výuky.

Z hlediska typu poznatků (didaktický aspekt):

- metody **slovní** (přednáška, výklad, vyprávění, rozhovor, dramatizace, písemné práce, práce s učebnicí, práce s textem),
- metody **názorně demonstrační** (pozorování předmětů a jevů, předvádění obrazů, předmětů, pokusů),
- metody **praktické** (nácvik praktických a pohybových dovedností, žákovy pokusy, výtvarné práce, pracovní činnosti v dílnách).

Při používání těchto metod musíme myslet na žáka se zrakovým postižením a musíme přizpůsobit pomůcky a podmínky tak, aby mohl pozorovat, provádět praktické činnosti apod. i tento žák (prohlížet rukama).

Z hlediska aktivity a samostatnosti žáků:

- **heuristické** (rozhovor, beseda, návody),
- **diskusní** (diskuse spojená s vysvětlováním, problémová, skupinová, panelová),
- **problémové** (řešení problémové situace, úlohy, problémové vyučování),
- **situační** (případové práce – řešení konkrétního případu, konfliktní situace),
- **inscenační a simulační** (námětové hry),
- **didaktické hry** (učební – slovní, grafické, pohybové, inscenační apod.),
- **projektové** (řešení relativně rozsáhlé, podoba projektu s různou dobou řešení),
- **výzkumné** (samostatné řešení úkolu – získání podkladového materiálu a jeho zhodnocení).

Z tohoto hlediska vedeme žáky se zrakovým postižením ke stejné samostatnosti a aktivitě jako ostatní žáky. V některých případech požadujeme na žácích s postižením „větší míru samostatnosti“, protože je vedeme k maximálnímu využití kompenzačních pomůcek a technik (činností).

Dále můžeme členit vyučovací metody dle hlediska myšlenkových operací nebo z hlediska specifické funkce metody ve vyučovacím procesu. Pro potřeby tohoto textu to není důležité.

V praxi se samozřejmě tato jednotlivá hlediska výše uvedená slévají. Určitá činnost může být tedy označena několika termíny.

4.3.1 Metody speciálněpedagogické

Tyto metody se většinou neřadí k vyučovacím metodám, jsou to nápravné metody speciálněpedagogické. Z následujícího textu je patrné, že pokud máme splnit cíl vzdělávání, musíme při vyučování využívat i speciálněpedagogické nápravné metody, které v tomto smyslu s vyučovacími metodami velmi úzce souvisejí a jsou pro žáky se zdravotním postižením podmínkou k získávání klíčových kompetencí. Cvičíme-li funkce poškozeného orgánu, jedná se o reedukační činnosti, cvičíme-li náhradní funkce, jedná se o kompenzační činnosti, a souhrn speciálněpedagogických postupů nazýváme rehabilitací. Je jasné, že konkrétní činnosti se budou lišit u jednotlivých typů postižení.

Metody reedukace

Všechny činnosti, při kterých žák bude cvičit vnímání zrakem, používat zrak, cvičit použití optických pomůcek (speciální brýle, lupy, dalekohledové systémy, filtry), můžeme označit za metody reedukační. Zrakové funkce je třeba cvičit u všech žáků, kteří mají vnímání zrakem zachováno, i když při čtení a psaní používají již bodové písmo. Tímto reedukačním cvičením jsou zrakové funkce u těchto osob zachovávány delší dobu. Pokud zrakové funkce nejsou cvičeny, velmi rychle vyhasínají.

Metody kompenzace

K těmto metodám řadíme všechny činnosti, kterými cvičíme funkce ostatních smyslů, tj. sluch, hmat, čich, chuť. Také vnímání polohy těla, vnímání pohybu. Patří sem zjemňování hmatu pomocí např. třídění, navlékání korálků. Patří sem podkládání řádku pruhem papíru, ukazování si v textu. Prohlížení reálií nejen zrakem, ale i hmatem a další.

Metody rehabilitace

Jak už bylo uvedeno, je to souhrn postupů, např. čtení a psaní Braillovým písmem, získávání informací pomocí počítače, prostorová orientace a samostatný pohyb a jiné. Souhrn různých postupů je neobyčejně široký, můžeme ho teoreticky členit do oblastí – medicínská, pedagogická, sociální, technická a další.

4.4 Vyučovací prostředky

Nabídka vyučovacích prostředků (pomůcek) speciálně určená pro žáky se zrakovým postižením je omezená. Vyučující je nejčastěji nucen zajistit a modifikovat vyučovací prostředky pro žáky intaktní nebo si vytvořit prostředky vlastní. Malé množství těchto pomůcek je možné zapůjčit v příslušném SPC, ale není to pravidlem. Pokud to učební látka dovoluje, využíváme reálné předměty. Při tvorbě vyučovacích prostředků nejvíce pomáhají vyučujícím právě asistenti pedagoga.

4.4.1 Modely (trojrozměrné pomůcky)

Modely slouží ke znázornění např. lidského těla, kostry, orgánů, také geometrických těles, zvířat, planetární soustavy apod. Vyučující musí práci s těmito pomůckami doplnit o podrobné vysvětlení, že model nemusí odpovídat skutečnosti z hlediska vlastností materiálu, ze kterého byl vyroben (povrch, teplota, tvrdost apod.). Je důležité zdůraznit, že se jedná o pomůcku schematickou.

4.4.2 Obrázky

I v tomto případě je třeba zdůraznit, že se jedná o schematickou pomůcku.

- Obrázky pro nevidomé (tyflografika). Jsou to **reliéfní obrázky** nejčastěji vytvořené na fólii z umělé hmoty. Jsou součástí některých učebnic pro nevidomé, atlasů. Existují však i textilní obrázky, keramické obrázky (reliéfy). Některá jednoduchá znázornění je možné si vytvořit vlastnoručně rytím čar do měkkého materiálu nebo vtlačováním drobných předmětů do měkkého materiálu (modelovací hmota). S pomocí specializovaného pracoviště je možné vytvořit obrázek z reliéfních čar pomocí fuseru (termokopírka) nebo vlastními silami (např. použití barev na sklo). Pro doplnění výuky je třeba se s dostatečným předstihem poradit v příslušném SPC. Vytvořit obrázek pro nevidomého není jednoduché a je nutné se radit s odborníky v SPC. Většina obrázků má pro nevidomého pouze funkci podpůrnou (také cvičení hmatu), ne vypovídající. Mnoho informací dokáže nevidomý vyčíst z jednoduchého schématu (plánek, mapa).
- Obrázky pro slabozraké a žáky se zbytky zraku. Také tito žáci nemohou využít běžný obrazový materiál v učebnicích. Dobré, dostatečně **kontrastní fotografie** si mohou prohlédnout „na pokračování“ při velkém zvětšení na TV lupě. O obrázcích pro tuto skupinu žáků platí, že by měly být jednoduché, dostatečně velké, bez zbytečných detailů, bez vnitřní členitosti, barevně (případně i hmatově) kontrastní, s barevnou (případně reliéfní) konturou.

4.4.3 Textové pomůcky

Považujeme je za nejdůležitější učební pomůcku. Práci s textem by měli zvládnout i žáci se zrakovým postižením.

Slabozrací, příp. i žáci se zbytky zraku pracují s černotiskem, využívají nejčastěji běžné učebnice, z nichž většinu textů je třeba zvětšovat, např. pomocí kopírky, nebo digitalizovat a pak tisknout z počítače ve velikosti, která je pro konkrétního žáka nejvhodnější. V současné době lze získat některé učebnice v digitalizované podobě již z nakladatelství. Je pak vhodné vytvořit žákovi „učebnici“, tj. vytisknout ve vhodné velikosti a svázat několik stran. Žák se tak učí pracovat s učebnicí nebo pracovním sešitem podobně jako žáci intaktní. Práci na monitoru počítače doporučujeme nechat na starší školní věk. V pracovních sešitech je třeba text kromě zvětšení ještě upravit – barevně zvýraznit, orámovat, podkládat černými listy papíru, překrývat barevnou fólií apod. Přibližně od 3. ročníku se žáci učí používat speciální optické pomůcky a pak není třeba texty zvětšovat, zvětšení se provede prostřednictvím pomůcky.

Nevidomí a žáci se zbytky zraku (podle doporučení lékaře) pracují s Braillovým písmem. To znamená, že žák musí být vybaven učebnicemi v bodovém písmu a pomůckami pro psaní bodového písma. Ve většině SPC jsou k dispozici učebnice v Braillově písmu pro jednotlivé předměty a ročníky. Tyto učebnice jsou vydány podle zakázky MŠMT a u integrovaných žáků se cvičení a články často neshodují s učebnicí, kterou používají v dané třídě. Proto je třeba s pomocí SPC připravit s dostatečným předstihem pro konkrétního žáka sadu učebnic v Braillově písmu. Jako u slabozrakých je možné využít digitalizovanou podobu učebnice z nakladatelství.

Poznámka: Pro vyučující je každá braillovská učebnice doplněna černotiskovou podobou, takže učitel může kontrolovat žáka, aniž by „luštil“ jednotlivá písmena v bodové podobě. Tento černotiskový přepis odpovídá stránkově, řádkově, mezerami, obrázky podobě braillovské. Platí však, že učitel, který se rozhodne vyučovat žáka používajícího Braillovo písmo, by měl základy tohoto písma znát a umět ho „očima“ používat. Naučit se Braillovo písmo, jeho systém, není složité. K tomu nám slouží *Příručka pro přepis textů do bodového písma*.

4.4.4 Audiovizuální prostředky

Při použití těchto prostředků při vzdělávání žáků se zrakovým postižením se musíme vždy zamyslet nad jejich účinností, která může být jiná než u žáků intaktních. Pokud není video doplněno dostatečným komentářem, není pro žáka s těžkým zrakovým postižením vhodné. Je možné využít počítačové výukové programy, které však musí být kompatibilní se speciálním softwarem, který žák se zrakovým postižením používá.

4.4.5 Kompenzační pomůcky

Do této kapitoly patří ještě alespoň vyjmenování kompenzačních pomůcek, které žáci se zrakovým postižením ve školním prostředí využívají (měli by je využívat a měli by se naučit tyto pomůcky využívat – doporučí SPC). Při integrovaném způsobu vzdělávání se někdy setkáváme s tím, že učitelé i žáci dají přednost rychlosti v podobě pouze sluchové práce, neomezené pomoci až „posluhování“ asistentem. Aby žák se zrakovým postižením získal předepsané klíčové kompetence, musí být v první řadě soběstačný, samostatný, tzn. musí se naučit používat různé speciální pomůcky, které práci neusnadní, ale umožní. K takové práci je třeba dostatek času. Co nejvyšší výkon v co nejkratším čase není vhodnou cestou pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

Použitá a doporučená literatura

GONZÚROVÁ, W. *Příručka pro přepis textů do bodového písma*. Praha: Knihovna a tiskárna K. E. Macana, 1996.

MATYSKOVÁ, K. *Kompenzační pomůcky*. Praha: Okamžik, 2009. ISBN 978-80-86932-24-8.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. (ed.) *Speciální pedagogika*. Olomouc, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (ed.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

5 Metodika nácviku podpisu nevidomého žáka

ŠTĚPÁNKA KADLICOVÁ

Schopnost podepsat se je základním předpokladem realizace všech právních úkonů i finančních operací (včetně převzetí důchodu apod.). Razítka s podpisem, dříve běžně uznávaná na všech úřadech, již nyní akceptována nejsou.

5.1 Nácvik u nevidomých od narození

Pomůcky k nácviku psaní

- obyčejná tužka (lze zakoupit trojhrannou nebo běžnou)
- tenký fix (popř. fix střední tloušťky)
- propisovací tužka (musí být v určitém sklonu, aby spolehlivě zanechala na papíru stopu)
- kreslenka s mikrotenovou fólií, vypsaná propisovací tužka

Pomůcky pro orientaci na řádku

- řádky šíře 3 cm (během nácviku se postupně zužují)
- papírové archy s reliéfními řádky (k dostání v prodejně tyflopomůcek)
- řádky vytvořené pomocí rýsovací soupravy (starší typ – příložník, tužka)
- papír poskládaný do harmoniky a opět rozložený
- podložka s našitými řádky pomocí provázku
- řádkové šablony – dopisní, podpisová, adresová
- hmatné řádky vytvořené pomocí přístroje Termoform – brail

Způsob vytváření představ o tvaru písmen

- velký hmatný vzor pro možnost doteku celou dlaní a prsty
- jednotlivá písmena (která se ve slově vyskytují) ve zjednodušené podobě
- jednotlivá písmena s napojením
- prstem žáka obkreslíme tvar písmene na předloze
- prstem napíšeme písmeno na ruku

Předlohy podpisu

- z modelíny
- ze silné kroucené šňůry na podložce se suchým zipem (viz obrázek)



- jemnější kontura na čtvrtce např. konturovací pastou – nižší reliéf (rozměr písmene přibližně 10 × 3 cm podle potřeby)
- písanka pro nevidomé s reliéfními znaky psané abecedy na fólii
- jednotlivá písmena i s napojením, později celé příjmení vytvořené bodátkem na fólii (velikost 3 cm)
- podpis našitý z provázku na čtvrtku
- model písmen a celého podpisu vytvarovaný z pevného drátu
- napsaný na mikrokapslovém papíru s využitím přístroje Termoform – braill

Postup nácvičku:

1. Zjištění, zda dítě se zrakovým postižením už umí něco napsat – písmena, geometrické tvary apod.
2. Nácviček správného držení tužky (popsat slovně, ukázat držení na své ruce, přiložit dítěti prsty na tužku).
3. Grafomotorická cvičení (uvolnění ruky) – čáry, obloučky, kolečka, vlnovky apod.

S tím začínáme už v mateřské škole a pokračujeme na I. stupni. S nácvičkem skutečného podpisu začínáme až na II. stupni.

Pozn.: Při nácvičku je nutné dbát na to, aby ruka, která píše, nebyla tzv. „ve vzduchu“, ale ležela celou dobu psaní na podložce, a aby dítě na tužku netlačilo (lze použít fix se zasouvacím hrotem).

4. Necháme žáka si vybrat, zda bude psát první písmeno svého příjmení psací nebo tiskací (všechna další už jsou psací).
5. Pomocí zvětšené předlohy vytvoříme u žáka představu o zjednodušených jednotlivých písmenech (která se vyskytují v jeho příjmení) a zkusíme je psát.
6. Později píšeme s napojením jednotlivých písmen.

Teprve následně po pochopení a nacvičení částí podpisu, napojení písmen a celého podpisu ve velkém jej zmenšujeme a vpisujeme do řádků. Posloupnost musí být přizpůsobena schopnostem a manuálními dovednostem žáka, postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu.

7. Žák si najde prostředníkem horní linku a ukazovákem dolní linku (ev. palcem a ukazovákem).
8. Seznámíme se s tím, která písmena jeho příjmení sahají od dolní linky až k horní lince a která pouze do poloviny řádku.
9. Nacvičíme první písmeno, potom zvlášť druhé i s napojením a písmena spojíme, takto pokračujeme dál (třetí písmeno a spojíme všechny tři...).
10. Diakritická znaménka píšeme rovnou nad písmenem, tzn. zastavíme se na dolní lince (ev. na horní části písmene), přiložíme k tužce prst volné ruky, napíšeme nad písmenem znaménko, tužku vrátíme zpět k prstu a pokračujeme v psaní.
11. Pravidelná kontrola s předlohou.
12. Je-li to nutné, pomáháme slovně, např. čára nahoru šikmo vpravo, rovně dolů, zatočit doleva, oblouček vpravo apod.
13. Umí-li již žák celé své příjmení (popř. i jméno), zužujeme postupně linky, na závěr nacvičujeme podpis do šablony, tu ovšem nelze použít, má-li příjmení písmena, která se píší pod řádek (f, g, j, p, y).
14. Optimální je nacvičit podpis tak, aby stačilo položit ukazovák žáka do místa, kde se má podepsat, a ukázat mu potřebný směr.

Pozn.: V průběhu nácvičku můžeme napsaná písmena z rubové strany papíru propíchat bodátkem, aby měl žák zpětnou vazbu a mohl výsledek své činnosti porovnat s předlohou.

Doba nácvičku je velmi individuální. Dokud není podpis dostatečně fixován, je důležité jeho časté procvičování. Vždy je nutné zohlednit individuální schopnosti jednotlivců.

Umístění podpisu

Většinou plně postačuje, ukážeme-li osobě se zrakovým postižením ukazovákem jedné jeho ruky místo, kam je třeba se podepsat, a informujeme ho o velikosti tohoto prostoru a směru podpisu. Používá-li šablonu na podpis, je třeba ji zorientovat na papíře a pevně držet.

Vždy je vhodné:

- zajistit dostatečný prostor pro podpis a pevnou podložku,
- vyzkoušet, zda tužka, kterou se má podepsat, skutečně píše (event. mu ji dáme vyzkoušet),
- držet pevně papír, aby nesklouzl.

Podpis tiskacím písmem

Je právoplatný u osob nevidomých od narození, popř. s motorickou poruchou, pro které je návčik psacích písmen složitý a často až nemožný. Základním kritériem je čitelnost, jednotlivá písmena se lépe vpisují do šablony (nemají přesah přes spodní linku) a odpadá pracné napojování jednotlivých písmen.

5.2 Návčik podpisu u řáků později osleplých

Většinou se podepsat umí, stačí je pouze zorientovat na papíře, aby věděli, kam podpis umístit. Také je důležité, aby nezapomněli černotiskové písmo, které již znali. Mohou jej využívat např. k psaní vzkazů vidícím lidem (členům rodiny, kamarádům apod.). Lze využít řádkové šablony nebo papír s reliéfními řádky.

Seznam použité a doporučené literatury

- JESENSKÝ, J., ČÁLEK, O., FRANER, J., LIČKO, J., ŠARBACH, Z. *Metodika výcviku čtení a psaní nevidomých*, 2., upravené vydání, Praha: ÚV SNS v ČR, 1992. ISBN 80-900950-0-3.
- WIENER a kol. *Praktická výchova zrakově postižených*, 1. vyd. – Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6773-8.

6 Metodika výcviku psaní a čtení Braillova písma

PAVLÍNA BASLEROVÁ

Výcviku psaní a čtení Braillova písma předchází velice důležitá fáze přípravného období, která je velmi podrobně popsána v *Metodice práce se žákem se zrakovým postižením* v kapitole Věry Růžičkové a Ivety Bučkové Metodika předbraillovské (přípravy na čtení a psaní bodového písma) přípravy u dětí se zrakovým postižením a v kapitole Nasti Páchové Příprava na čtení a psaní bodového písma umístěné v obrazové příloze uvedené publikace.

Pokud možno by se toto přípravné období mělo odehrát v co největší míře v mateřské škole. Dbáme zde zejména na rozvíjení jemné motoriky dítěte, zaměřujeme se na nacvičení pravolevé orientace, udržení vodící linie prsty obou rukou, seznámíme dítě s braillovským šestibodem.

Ve výše vedených pracích se seznámíte nejen s konkrétními návrhy a postupy práce při cvičení jemné motoriky, ale i s činnostmi při výcviku hmatového čtení. To završuje fázi, ve které si dítě/žák vytvoří hmatovou představu o základním znaku. Proto se v následujícím textu budeme věnovat již pouze metodice výuky samotného čtení a psaní.

6.1 Předslabikářové období

V tomto období neoddělujeme výuku čtení a psaní.

Žák se seznamuje nejprve s jednořádkovou kolíčkovou písankou. Začíná se „zapisováním“ plného znaku – celého šestibodu s hlasitým označováním jednotlivých bodů. Totéž se opakuje při vytahování kolíčku a jejich ukládání do krabíčky. Důležité je dodržovat dělicí rýhu mezi šestibody a neplést jednotlivé body.

Dále musíme docílit u žáka zvládnutí orientace od dolní k horní části znaku a udržení směru čtení. Nacvičujeme lineární směr čtení zleva doprava, orientaci v řádku (první, poslední, uprostřed, vpravo, vlevo, vedle...); orientaci ve sloupci (nahore, dole, pod, nad...) a orientaci na celé ploše.

V tomto období pracujeme s pomůckami, jako jsou figurkový šestibod, dřevěný šestibod, nýtkový šestibod, nýtková jednořádka a třířádka.

Činnosti s těmito pomůckami stále střídáme s jinými hmatovými činnostmi (přebírání, navlékání, třídění...).

Cvičíme levopravou orientaci na ploše, fixujeme vyvozené pojmy.

Po zvládnutí tohoto „zápisu“ celého znaku se přistupuje ke kombinacím jednotlivých bodů, tzn. učitel (asistent) říká body a žák je napichuje, např. 1, 2, 5. Důležité je, aby žák dodržel posloupnost a nepsal třeba od konce 5, 2, 1. Obrácené cvičení na procvičování čtení spočívá v tom, že učitel napíše kombinace bodů a žák je musí přečíst.

Další pomůckou vhodnou pro nácvik čtení jsou čtecí fólie ve 2 velikostech (začínáme většími body). Na fóliích se čte žákům lépe, body více vystupují a hlavně se nedají smazat nehty. Každý řádek pro lepší orientaci začíná plným znakem a pokračuje kombinací bodů, kterou žáci mají přečíst. Čte se oběma rukama tak, že oba ukazováčky spočívají na řádku vedle sebe a posunují se zleva doprava. Jednotlivé body se otiskují do bříška posledního článku ukazováčku jedné ruky, žák může body lehce prstem přejet, ale nesmí škrábat nehty. U poslední kombinace se žák vrátí levým ukazováčkem na začátek řádku až po plný znak, sjede s ním o řádek níž a připojí pravou ruku. Pak pokračuje ve čtení.

S využitím Živé abecedy vyvozujeme následně malé samohlásky (a, e, i, o, u, y a znak pro velká písmena).

Při čtení v Živé abecedě je potřeba věnovat pozornost obrázkům. Nevidomí žáci obrázků sami často nepoznají, je potřeba ho s nimi projít, vést jim ruku a jednotlivé části slovně popsat.

U každého písmene je nutné znát kombinaci bodů (a = 1. bod, e = 1.5. bod...). Kombinace říkáme a vyžadujeme od žáka, aby je opakoval. Současně zapisujeme bodové kombinace na šestibod a v jednořádkové písance a ukazujeme je žákovi. Při psaní vyžadujeme, aby žák dané kombinace vyvozených písmen do šestibodu sám nýtky zapisoval. (Např.: Napiš celou řádku písmene „a“. Jak se napíše „a“? Žák řekne: „První bod.“).

Důležité je také dodržovat správné sezení při čtení. Žák by měl sedět opřený o židli a držet lokty u těla a prsty kolmo k bodům na řádku.

6.2 Výuka čtení bodového (Braillova) písma

V počátečním slabikářovém období využíváme stejné principy a postupy jako u žáka učícího se číst černotisk (žák přečte písmena a spojí je ve slabiky; pokud to nezvládá, přečte nejprve body, pak řekne písmeno a nakonec spojí ve slabiku).

Důležité je dodržovat správný posun rukou (viz předcházející odstavec). V dalších dílech slabikáře se přechází z fólií na čtení Braillova písma na papíru. Tento přechod může některým žákům činit potíže, protože nemusí cítit jasně některé body. Pak mají tendenci jezdit po stránce rukama nebo škrábat nehty. Proto od začátku velmi dbáme na správnou techniku čtení.

Žáka seznámíme s učebnicí, její velikostí, váhou, otevřením knihy, vysvětlíme, kde je na stránce text, kde je číslo strany apod.

Každé písmeno vyvozujeme sluchově.

Seznámíme žáka s kombinací bodů daného písmene.

Šestibodí – základní znak Braillova kódu

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

Postup při výuce čtení daného písmene:

Žák řekne kombinaci bodů a vysloví písmeno (např.: 1.3. = k).

Žák řekne samotné písmeno.

Cvičíme orientaci na stránce, v textu (např.: najdi a přečti druhé písmeno na řádku).

Žákovi osvětlujeme postupně logiku Braillovy soustavy.

Chronologie výuky:

- Začínáme u písmen, která mají body pouze v levém sloupci (l, k, a).
- Pokračujeme výukou písmen ve vrchním čtverci (b, c, d, e, f, g, h, j). V této fázi učíme i číslice, které odpovídají znakům písmen ve vrchním čtverci.
- Postupně přidáváme ostatní písmena obsahující i 3. a 6. bod (m, n, o, p, q, r, s, t, v, x, z).
- Zaměříme se na výuku písmen, které jsou v bodovém písmu vyjádřeny zrcadlovým protilehlým obrazem (nň, rř, sš, tť, zž, yý, oó).
- Doplníme zbývající písmena (w, ů, á, ě, č, d', í, é,) a znaky.

Technika výuky čtení:

Důsledně dbáme, aby žák dodržoval orientaci od dolní k horní části znaku.

Obvykle levá ruka čte (nejcitlivější je ukazovák), pravá ruka předznamenává a kontroluje řádek (mezera, další slovo).

Hledání nového řádku: levá ruka se vrací po přečteném řádku na začátek, posune se o řádek dolů a potom se přiřadí pravá ruka.

Někomu vyhovuje čtení levou rukou, jinému pravou. Ideální je jednou rukou číst a druhou přepisovat.

K počátečnímu čtení vybíráme obřádkové texty. Postupně však přecházíme k hustě tištěným textům. Při přechodu k hustému textu je třeba pamatovat na jeho atraktivnost a přiměřenou délku.

Zvláštní pozornost věnujeme vypěstování návyku spojování hlásek.

Rozšiřování a prohlubování čtecích dovedností:

Zaměřujeme se na zrychlování tempa čtení.

Postupně zavádíme užívání diakritických znamének, specializovaných zápisů v matematice, fyzice, chemii, notopisu a seznamujeme se znaky abeced cizích jazyků.

Výuka čtení v bodovém písmu je náročný a složitý proces, který se liší u osob nevidomých od narození a u osob později osleplých. U těch je výcvik obvykle zjednodušený, pokud můžeme navazovat na předcházející čtenářské dovednosti, na znalost rozkladu slov, skládání slov a slabik, na schopnost představit si písmeno a chápat je jako symbol znaku či schopnost postupovat od konkrétního k abstraktnímu a naopak.

6.3 Výuka psaní bodového (Braillova) písma

Předslabikářové období

Začínáme psát na kolíčkové písance (zprvu jednořádkové, postupně třířádkové). Ty jsou k dispozici ve třech velikostech, začínáme s největší.

Nejprve je nutné seznámit žáka s písankou, vysvětlit techniku psaní, procvičit řádně pojmy sloupec a řádek, nacvičit nastavení tabulky na stole.

Dále se zaměříme na rozeznávání jednotlivých šestibodů.

Teprve poté přistoupíme k zapisování jednotlivých písmen (dle metodiky čtení) izolovaně, za sebou, v kombinaci.

Po bezpečném zvládnutí předchozího přecházíme na normální velikost písmen.

Slabikářové období (psaní na Pichtově psacím stroji)

Velmi důležité je vysvětlit žákovi, jakým způsobem má s Pichtovým strojem zacházet, a důsledně dbát na dodržování zavedených pravidel. Dbáme na to, aby žák byl v zacházení s psacím strojem pozorný a šetrný.

Úměrně věku a rozumovým schopnostem seznámíme žáka s hlavními částmi stroje a s přípravou stroje na psaní (uložení na psacím stole, upevnění čtecího pultíku, nastavování okrajů, vkládání papíru, řádkování, používání páčky na zpětný posun).

Naším cílem je, aby žák (pokud je to v jeho motorických schopnostech) co nejdříve manipuloval strojem sám.

Psací stroj má 6 kláves, které odpovídají jednotlivým bodům šestibodu.

Umístění bodů je následující : 3 2 1 mezerník 4 5 6.

Metodický postup nácvičku psaní:

1. Nejprve nacvičujeme zapsání samotného plného znaku.
2. Střídáme plný znak a mezerník.
3. Zaměříme se na psaní jednotlivých bodů s důrazem na zvládnutí prstokladu.
4. Zapisujeme písmena, která má žák nacvičeny z písanky.
5. Zapisujeme písmena (slabiky, slova) ze slabikáře.
6. Zaměříme se na zvládnutí samostatného opisu a na diktáty.

Vzhledem k tomu, že se žáci později učí psát na počítači oběma rukama, preferujeme i obouruční psaní na Pichtově stroji.

Výcvik psaní na Pichtově stroji začínáme samohláskou „a“. Učitel vyvodí bodovou kombinaci a určí prstoklad („a“ zapíšeme jedním úderem ukazováku levé ruky). Pro fixaci stereotypu samohlásky „a“ i prstokladu píšeme dva řádky bez přerušování a dva řádky s mezerníkem. Podle potřeby můžeme počet řádků zvýšit. Mezerník žák stlačuje palcem pravé ruky. Napsané řádky si žák pozorně prohmatá a přečte.

Během výcviku soustavně a důsledně kontrolujeme:

- **postavení ruky** (obdobné jako při hře na klavír, ruka se nesmí prolamovat), prstoklad, chyby, kvalitu a výšku napsaných bodů, pravidelný rytmus psaní,
- **zasouvání papíru** do Pichtova stroje (jednotlivé kroky komentujeme a vyžadujeme jejich správné plnění).

Pro pamětnou fixaci jednotlivých bodových kombinací jednotlivých písmen zařazujeme cvičení, kdy žákovi sdělujeme jednotlivá písmena v bodových kombinacích a žák je „dešifruje“ (např. „1. 2. 3. 4. 1.“, žák řekne „pa“).

Mohlo by se zdát, že v současné době charakterizované rozmachem v oblasti informačních technologií, kdy lze využívat různých hlasových výstupů a transferů černotisku do bodového písma a naopak, je výuka čtení a psaní Braillova písma překonanou technologií.

Musíme si však uvědomit, že pro nevidomého žáka je znalost čtení a psaní Braillova písma základním komunikačním prostředkem a bez jeho zvládnutí by žák de facto zůstal negramotný.

SEZNAM POUŽITÉ A DOPORUČENÉ LITARATURY

JESENSKÝ J., ČÁLEK, O., FRANER, J., ŠARBACH, Z. *Metodika výcviku čtení a psaní nevidomých*, Praha:

Společnost nevidomých a slabozrakých v ČR, 1992, ISBN 80-900950-0-3.

HELEŠICOVÁ, M., VACHTLOVÁ, V., ŽDÁNSKÁ, M. *Slabikář pro nevidomé*, Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana, 2009.

Interní metodické materiály pedagogů Speciální školy Jaroslava Ježka, Loretánská 1, Praha.

7 Metodika tělesné výchovy žáků se zrakovým postižením

MARCELA KULÍŠKOVÁ

Tato kapitola obsahuje informace určené i pro učitele tělesné výchovy, a to z důvodu, že metodika pro učitele nebyla dosud zpracována.

Motto: „Nenechte zrakáče při těláku sedět na lavičce!“

Bohužel z praxe vyplývá, že většina integrovaných žáků se zrakovým postižením je z tělesné výchovy osvobozena. I cvičící slabozrací žáci při hodinách z velké části sedí na lavičkách a aktivně se činnosti neúčastní. A právě zde je otevřen prostor pro práci asistenta pedagoga.

Vyjdeme-li z nezastupitelného zdravotního významu předmětu tělesná výchova v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, pak asistence při zajištění účasti žáka se zrakovým postižením (dále jen ZP) v tělovýchovném procesu sehrává velmi důležitou roli. U žáků se ZP může mít výchova a vzdělání v oblasti tělovýchovy velký význam i z hlediska socializace, čili zapojení se do společenského života. Díky tělesné výchově a sportu se žák může stát členem sportovního družstva, může se účastnit soutěží a závodů, a prožívat tak nevšední zážitky, které mohou obohatit jeho život, ovlivňovat jeho osobnost, jeho morálně-volní vlastnosti. V každém případě se záliba v tělovýchovných činnostech může stát smysluplnou náplní volného času.

Specifika tělocvičného prostředí mají velký význam i v oblasti reedukace zraku, prostorové orientace, přenosu zrakové pozornosti (zvuky velkého prostoru tělocvičny, odlišnost povrchu podlahy, osvětlení, echolokace...).

Důvodů, proč učit žáky se ZP základním pohybovým dovednostem, rozvíjet jejich fyzickou zdatnost a získat je pro pravidelnou tělovýchovnou činnost, je mnoho, a proto je třeba podniknout vše pro to, aby se tito žáci tělesné výchovy aktivně účastnili. Základní pravidlo je **dbát na bezpečnost**. A kromě činností konkrétně zakázaných oftalmologem nechat žáka cvičit vše. Je potřeba vytvořit z hlediska bezpečnosti takové podmínky, které neohrozí zdraví žáka, a přesto mu umožní aktivní činnost v hodině tělesné výchovy.

Jaké jsou to podmínky?

- stanovit jasná pravidla pro celou třídu
- seznámit žáka se ZP s prostorami, s používaným nářadím a náčiním (využívat náčiní pro zrakově postižené – např. ozvučené míče)
- zajistit přiměřené osvětlení
- organizovat hodiny s ohledem na přítomnost žáka se ZP (v tematickém plánu „ošetřit“ časové rozvržení učiva s přihlédnutím na momentální složení třídního kolektivu – např. pokud žák se ZP není přítomen, zařadím do programu ty činnosti, které jsou pro něj stanoveny jako nevhodné nebo zakázané – cvičení na nářadí, kolektivní míčové hry, nácvik herních situací...)
- postupným nácvikem žáka začleňovat do všech činností
- u činností zakázaných oftalmologem mít připravený náhradní program a prostor pro individuální zaměstnání
- soustavně zajišťovat odpovídající dopomoc a záchranu

Pro představu uvádím návod, jak pracovat se žákem se zrakovým postižením během tělesné výchovy, a to včetně přesunů, protože i zde je zajištění bezpečnosti nezbytné.

7.1 Přesun do tělocvičny

Úloha asistenta spočívá v zajištění bezpečného a včasného přesunu do tělocvičných prostor. Je vhodné dodržovat pravidla prostorové orientace a samostatného pohybu (POSP), a tím zdokonalovat a v praxi upevňovat již získané dovednosti:

- chůze s vidícím průvodcem (držení za loket, bez držení),
- kluzná prstová technika – ailing,
- chůze do schodů, ze schodů, u zábradlí,
- procházení zúženým prostorem

Během přesunu upozorňovat na významné orientační body a znaky: povrch podlahy, barvy stěn, světlo od oken, temná zákoutí, míjené předměty (radiátory, dveře, odpadkové koše, květináče), vůně z jídelny, hluk ze šaten, počet podlaží, schodiště... Přesun je třeba zajišťovat vždy nejbezpečnější, nikoli nejkratší cestou. Ve složitých případech je možné využít plánek pro získání jasné představy o prostoru a přesné zorientování. Seznámení nezanedbávat zejména při nástupu žáka do nové školy, při přechodu na druhý stupeň atd.

Asistent vyzvedává žáka již sám vhodně oblečen a přezut do cvičební obuvi. Při včasném vyzvednutí žáka dbá na úklid místa ve třídě, kontrolu cvičebního úboru, pití, pouzdra na brýle. Po domluvě s vyučujícím tělesné výchovy je možno odcházet z přestávky dříve a získaný čas využít pro poznávání orientačních prvků. Postupem času se žák se ZP přesouvá společně se třídou (s asistentem na konci řady), poté se spolehlivým spolužákem ve dvojici. Ve dvojici žák se ZP pohybuje podél vodící linie (podél zdi, zábradlí).

7.1.1 Šatna, toalety

V šatně má žák se ZP své stálé místo (nejméně přístupné a vhodně osvětlené, výrazně barevně, popř. i hmatově označené). Učíme jej svlečené věci srovnat a pověsit na věšák – pro snadné oblékání po hodině. Ostatní žáci respektují pravidlo toto místo neobsazovat. Asistent dbá na samostatnost žáka, napomáhá přiměřeně, slovním komentářem.

Asistent seznámí žáka se ZP s prostředím WC, umístěním mísy, pisoáru, splachovačů, toaletního papíru, umyvadla, odpadkového koše, způsobem ovládnutí kohoutku, použití ručníku...

Před odchodem ze šatny odkládá žák na určené místo cennosti (hodinky, šperky...) a zkontroluje úpravu cvičebního úboru. Pro žáka se ZP je vhodná obuv bez tkaniček – jarmilky, oblečení s nápisem nebo obrázkem pro rychlejší orientaci o přední straně. Na úbor je vhodná dostatečně velká plátěná taška výrazné barvy.

7.2 Průběh hodiny

7.2.1 Nástup

Účast žáka se ZP při úvodním nástupu je důležitá z hlediska získání informací o průběhu hodiny a dalších organizačních pokynech. Zároveň se v klidu zorientuje v prostoru tělocvičny. Je vhodné, když nástup probíhá vždy na stejném místě – zády k oknům (neoslňován sluncem), u stěny, na čáře... Asistent stojí za žákem se ZP, dbá na správné držení těla, správné reakce na pokyny a správné provádění pořadových cvičení. Vhodné je postavení žáka na začátku nebo na konci řady.

7.2.2 Úvodní část hodiny – rozehrání, rozcvičení

Nejvhodnější pro žáka se ZP je rozběhání po obvodu tělocvičny. Je-li pomalejší, běží na konci řady podél vodící linie – po čáře, podél stěn, vedle asistenta nebo s asistentem s držením za gumičku (prádlová guma asi 40 cm dlouhá, sešitá do oka – může být opatřena rolničkou pro lepší sluchovou orientaci). Žák běží po obvodu vně, asistent uvnitř (pozor: na atletické dráze při závodě běží naopak závodník uvnitř dráhy, aby běžel kratší vzdálenost než jeho trasér).

Nevhodné jsou pro žáka se ZP honičky a další kolektivní hry, kde hrozí nebezpečí srážky a pádu. V těchto situacích je možné dát honícímu hráči do ruky gumičku s rolničkou, aby žák se ZP věděl, kde se nachází (lze použít ozvučený míč, barevně výraznou vestu...). Osvědčuje se řešení organizace hodiny – je-li žák se ZP nepřítomen nebo nestíhá včasný nástup, zařazujeme honičky, vybíjenou proti všem..., teprve po příchodu žáka se ZP začít nástupem a rozběháním.

Rozcvičení je pro žáka se ZP velmi vhodná a důležitá část hodiny z hlediska aktivního zařazení do výuky a řádného procvičení celého těla. Žák cvičí na vhodně vytipovaném místě – na značce. Je třeba, aby viděl na předcvičujícího učitele a dobře slyšel slovní popis cvičení, zároveň nesmí asistent stojící za jeho zády clonit ostatním žákům ve výhledu. Asistent opravuje cvičence slovně (polohlasně) nebo tak, že sám dopomáhá žákovi do správných poloh, pozic a pohybu. Důležitá je znalost tělocvičného názvosloví, které vyučující používá při předcvičování. Toto je vhodné učit herní formou od prvních hodin tělesné výchovy. Zrakově postižený nenapodobí, neokouká, ale cvičí podle poslechu popisu a povelu.

7.2.3 Hlavní část hodiny

V hlavní části hodiny se snažíme žáka se ZP zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu všude tam, kde nemůže dojít k ohrožení zdraví a zhoršení stavu zrakových funkcí z důvodu nevhodných, popřípadě oftalmologem zakázaných cviků. Asistent žáka doprovází, provádí dopomoc, popřípadě záchranu. Je-li nutno, připraví vyučující tělesné výchovy pro žáka se ZP doplňkový program – využije prvky ZTV, jógy nebo individuální procvičování různých činností s náčiním (cvičení na gymballu, overballu, cvičení s ozvučeným míčem – k tomuto lze využít jiné prostory, např. nářadovnu, chodbu). Vhodné je také využít čas pro hry, kde se zapojují kompenzační smysly – sluch, hmat, čich (včetně společenských her). Další vhodnou náhradní činností je i nácvik prvků POSP (např. orientace v klapkách).

Záleží jen na domluvě vyučujícího a asistenta pedagoga na včasné přípravě potřebných pomůcek a „chuti“ vymýšlet pro žáka užitečné pohybové činnosti. Hlavně nenechat žáka sedět a nic nedělat.

Jakým činnostem se v hlavní části hodiny vyvarovat a jak aktivity zorganizovat? V následujících kapitolách vycházím čistě z vlastních zkušeností v oblasti tělesné výchovy a sportu zdravých i zrakově postižených, včetně žáků s kombinovaným postižením. Pro vlastní praxi asistentům pedagoga doporučuji vycházet nejen z těchto zkušeností, ale i z odborných textů a literatury, které by byly základem pro vlastní iniciativu a nápady, jak se svým žákem pracovat.

7.2.4 Téma hlavní části hodiny: atletika

Na počátku výuky atletiky je třeba seznámit žáka se ZP s prostředím atletického stadionu – stanoviště jednotlivých sektorů, vzdálenosti, povrchy, orientační body, šatny, WC; upozornit na nebezpečná místa (obrubníky, překážky, sektor pro hody). Seznámit také s používaným náčiním, startovními bloky, odrazovým prkénkem pro skok daleký... Dbát na bezpečný přesun mezi budovou školy a atletickým stadionem. Oftalmologem bývá zakázán skok daleký z důvodu tvrdých a prudkých dopadů. I u ostatních žáků se zrakovým postižením je třeba dbát v této disciplíně na kvalitu pískového doskočiště (měkký dopad do nahrahaného písku). U těžce zrakově postižených je možné tolerovat přešlapy, měřit výkon z místa odrazu. Je možná navigace při rozběhu hlasovým signálem, tleskáním nebo rolničkou z postavení za doskočištěm. Skok vysoký se vůbec neprovozuje, vrh koulí, jako silová disciplína, bývá rovněž oftalmologem u dětí

zakázán. Bez omezení je hod kriketovým míčkem, jakožto žákovská atletická disciplína. Nejvhodnější činností jsou běhy – sprinty i běh vytrvalostní. Běhá se s trasérem s držením za gumičku nebo jen vedle sebe – pozor, v závodech žák běhá při vnitřním okraji, tedy po kratší dráze, trasér vně, čili vpravo vedle žáka. Ve školní výuce je vhodné vychovávat k trasování spolužáky – tuto činnost vhodně motivovat a cenit.

Na sportovních hrách zrakově postižené mládeže soutěží žactvo v disciplínách: 60 m, 600 m, skok daleký, hod kriketovým míčkem.

7.2.5 Téma hlavní části hodiny: gymnastika

Nevhodné cviky pro žáky se ZP jsou: kotouly, stoje (na hlavě, na rukou, na lopatkách), přemety (stranou, vpřed, vzad), cviky na hrazdě (výmyky, toče, visy střemhlav), přeskoky s tvrdými dopady, cvičení na kladině, seskoky z výšek, úpoly (pády).

Nahrazujeme je vhodnými činnostmi:

- cvičení na žíněnkách: cvičení pro zpevnění těla, protahovací cvičení, převaly, kolébka, prvky ze ZTV (posilování jednotlivých svalových skupin), poskoky a skoky na měkkém povrchu,
- cvičení na lavičkách – vždy s dopomocí a záchranou (vhodné označení konců lavičky výraznou barvou),
- cvičení na žebřinách: cvičení obratnosti, odvahy, posilovací cvičení, cvičení v kombinaci se žíněnkami a lavičkami,
- cvičení na švédské bedně – překonání náradí, ale neseskakovat, jen „sklouznout“ ze sedu nohama napřed dolů na žíněnku,
- cvičení na kruzích: houpání do zastavení – bez seskoku, komíhání, „vosí hnízdo“, ne visy střemhlav a překoty,
- cvičení s gymbally a overbally,
- cvičení s náčiním (míče, stuhy, netradiční náčiní – cvičení s padákem...),
- cvičení při hudbě, rytmická cvičení a taneční kroky,
- psychomotorické hry a prvky dramatické výchovy – napodobování, pantomima...,
- překážkové dráhy – s doprovodem a dopomocí asistenta,
- kruhový trénink se zařazením cviků vhodných pro zrakově postižené.

7.2.6 Téma hlavní části hodiny: sportovní hry

Sportovní hry jsou nejméně vhodnými aktivitami pro jedince se zrakovým postižením zejména z důvodu špatné orientace, postřehu, a tím i nebezpečí úderu míče do hlavy. Proto také byly vymyšleny speciální hry pro zrakově postižené – goalball a showdown, které však lze hrát jen se speciálními pomůckami. Přesto žáka se ZP z hodin s náplní sportovních her nevyřazujeme, ale připravujeme vhodné prostředí pro jeho aktivní účast. Žák se ZP cvičí ve dvojici s asistentem, využívá pestrobarevný míč, ozvučený míč, měkký molitanový míč, overball nebo i „hadrák“, vhodná je nově nabízená pomůcka pro nácvik házení „Loopies“. ZP žák se účastní nácviku herních činností jednotlivce při všech míčových hrách vždy s vhodně vybraným míčem. Při zvládnutí dovednosti si vyzkouší i originální míč pro danou sportovní hru. Nácviku herních činností a vlastní hry se většinou neúčastní, čas je vhodně využít pro průpravu házení a chytání. Tyto činnosti zařazujeme vždy jako doplňkovou aktivitu i při jiných činnostech, kterých se žák nemůže účastnit, a to tehdy, jsou-li podmínky ve vyhrazených prostorách (chodba, nářadovna...). Pro tyto činnosti je vhodné motivovat žáka soutěží – např. zapisovat si zlepšení v počtu chycených přihrávek v různých obměnách, trefy na cíl atd. Hru spolužáků může sledovat jako pomocný rozhodčí – počtář bodů, skóre.

Vhodné je občas zařazovat takové hry, kterých se může žák s handicapem účastnit s celým kolektivem (hra na „slepu bábu“, „autička“, průprava na goalball v klapkách...)

Při nácviku herních činností jednotlivce (přihrávky, nahrávky, chytání, házení v různých obměnách, střelba, odbíjení...) tvoří žák se ZP dvojici s asistentem. Asistent hází míč do rukou žáka, a tím mu

usnadňuje chytání. Před odhodem vždy zvolá „chytej!“, aby žák věděl, že na něj směřuje míč. Poté, co žák míč zpracuje, asistent zatleská, popřípadě slovně upozorní „tady!“ – žák podle zvuku pozná, kam má házet. Je možné měnit postavení – žák cvičí pozornost, přenos pozornosti, odhad směru a vzdálenosti, orientaci. Po zvládnutí dovednosti je možno dále zdokonalovat v kombinaci s pohybem – žák odhodí, přeběhne (otočí se, udělá dřep, dotkne se zdi a vrátí se zpět...). Pro snadnější orientaci a bezpečnost je vhodné označit místo výraznou značkou, ve dvojici stát na čáře, po které se pak žák pohybuje a zároveň je orientační linií pro směr hodů, kutálení, odrazu míče o zem... Při střelbě na koš je vhodný „minikoš“, který má žák sám pro sebe, čímž minimalizujeme možnost pádu míče z výšky na hlavu. Vhodná je barevná síťka a měkký molitanový míč.

Při házení, popřípadě odbíjení míče přes síť je vhodné zvýraznění horní pásky sítě (možnost improvizace – natažení pásky v chodbě, odbíjení s asistentem ve dvojici).

Pokud je u tělocvičny vhodný prostor pro individuální procvičování (chodba), je vhodné trénovat kutálení ozvučeného míče s klapkami na očích (příprava na goalball).

7.2.7 Závěrečná část hodiny

Žák se účastní závěrečné relaxace, uvolňovacích protahovacích cvičení, která jsou pro něj vhodnější než závěrečné kolektivní hry. Pokud vyučující zařadí na závěr hodiny kolektivní hru, které se žák se ZP nemůže účastnit, je možný předčasný odchod do šatny za doprovodu asistenta (žák má klid čas využít pro řádnou hygienu s dostatečným časovým prostorem). Žák by neměl přijít o závěrečné hodnocení hodiny a důležité informace, proto musí vyučující zařadit nástup před odchodem žáka.

7.3 Plavání

Plavání je velmi vhodná aktivita pro jedince se zrakovým postižením, nehrozí zde nebezpečí úrazu jako při jiných sportovních činnostech. Je to činnost nenáročná na orientaci a samotný pohyb se dá provádět se zrakovým handicapem poměrně snadno. Žák by měl absolvovat základní plavecký výcvik, popřípadě další zdokonalovací výcviky nebo kurzy i z toho důvodu, že plavání se může stát celoživotní, velmi vhodnou volnočasovou aktivitou (z hlediska udržování zdraví, dobré kondice, příznivého rozvoje pohybového aparátu, prevence bolesti zad...).

V úvodních hodinách výcviku seznamujeme žáka s novým prostředím, učíme orientaci podle významných bodů, včetně vnímání vůní, zvuků, povrchů materiálů... Upozorňujeme na nebezpečí uklouznutí na mokré podlaze.

Dítě by se již nemělo bát vody – důležitá je příprava v rodině ještě před plaveckým výcvikem (nejlépe od útlého dětství). Žák se ZP se v prostorách bazénu pohybuje podél vodící linie – zdi, nikoli u okraje bazénu. Doprovázející asistent z důvodu bezpečnosti, zejména u žáků prvního stupně, dopomáhá vedením za ruku. Žák se naučí nalézt na schůdky a bezpečně sestupovat do vody, podél okraje bazénu s držením za žlábek se přesunout do rohu bazénu, kde bude mít své stálé místo pro výcvik začátečníků. Seznámí se s hloubkou, možností opory nohou, držení se za žlábek či lajnu, seznámí se s nadlehčovacími plaveckými pomůckami, a tím vším získá důvěru k prostředí. Je důležité, aby výcvik absolvoval v uvolnění a pohodě, proto této fázi věnujeme dostatek času. Asistent je se žákem ve vodě.

Asistent je se svým žákem ve vodě i při nácviku splývání: jednou rukou drží spojené ruce dítěte a jeho propnuté paže lehce vytahuje vpřed, druhou rukou nadlehčuje břicho, popřípadě stehna – dbá na zpevnění, vytažené tělo – „prkýnko“. Zvládnutí splývání je podmínkou pro další nácvik techniky plaveckých způsobů krala a prsa. Asistent dopomáhá i při splývání na znak.

Ostatní činnosti je možné slovně instruovat a opravovat z okraje bazénu. Splývání je pak možné podporovat pomocí dlouhé tyče nebo „žížaly“ při souběžné chůzi po okraji bazénu. Pokud dítě od začátku nemá strach z vody, snažíme se minimalizovat používání nadlehčovacích pomůcek, nejlépe mu je vůbec nenabízíme. Využijeme je jen při volném plavání z důvodu bezpečného zapojení se do her v prostoru

bazénu. Návčik činností dítě provádí podle instruktáže učitele plavání, který se řídí běžně používanou metodikou. Asistent kontroluje správné provádění pohybu a v případě nutnosti sám vede pohyb žákových končetin. Zároveň slovně udává moment nádechu a výdechu, dokud nedojde k zautomatizování této důležité dovednosti.

Žákům se zrakovým handicapem bývají zakázány skoky do vody střemhlav, i na závodech startují z vody. Pouze u pohybově nadaných slabozrakých žáků, u kterých oční lékař po zhodnocení diagnózy dovolí skoky do vody (albinismus, achromatopsia, deg. onem. makuly, např. Stargardt, stacionární atrofie nebo hypoplasie opt. nervu apod.), je vhodné na 2. stupni již skok střemhlav (startovací šipku) učit správně a bezpečně, včetně pokynu nutnosti zjistit, zda v dráze, kam skáče, někdo neplave. Na plaveckých soutěžích mladistvých a dospělých ti, kdo mohou, skáčou ze startovních bloků – absence této dovednosti by mohla naše plavce výrazně znevýhodnit.

7.4 Lyžařský výcvik

Pokud je asistent lyžař, je ideální, aby žák se ZP využil možnost získat v rámci lyžařského výcviku nové zkušenosti spojené s pobytem na horách, v zimních klimatických podmínkách (pohyb po sněhu a ledu, za sněžení, větru, mlhy, ostrého slunečního záření – vhodné využít pro návčik orientace a samostatného pohybu ve ztížených podmínkách).

Co se vlastního výcviku na lyžích týče, z praxe vyplývá, že vhodnější je výcvik na běžeckých lyžích, pro usnadnění pohybu v terénu na běžkách se šupinkami na skluznici. Důležité je věnovat čas na seznámení se s lyžařskou výstrojí a výzbrojí – v rámci sebeobsluhy nacvičit oblékání, použití lyžařského vybavení, nacvičit nazouvání a upínání lyží, svazování, navlékání holí... (ideální návčik v chatě). Nevynecháme ani návčik orientace v prostředí chaty, včetně lyžařny (stálé místo pro ukládání lyží...), dále v prostoru kolem chaty, výcvikové louky, běžeckých tratí...

Začínáme na rovině návčikem základních dovedností. Asistent vše slovně komentuje, opravuje, ponechá žákovi časový prostor pro samostatné zvládnutí potřebných dovedností, popřípadě dopomáhá. Pokud výcvik probíhá na cvičné louce, pohybuje se asistent vedle žáka – vidí chyby a opravuje je, žák se orientuje a pohybuje souběžně. V běžeckých stopách jede asistent před žákem, otáčí se dozadu, udílí pokyny a koriguje vzdálenost mezi nimi. Ideální je „amplion“ upnutý na zádech traséra. Je vhodné, aby trasér při vedení žáka v běžecké stopě měl navléknutou na jedné z hůlek (její spodní část) rolničku, pohyb lyžařské hůlky se zvukem rolničky podpoří orientaci. Pro navádění lyžaře a sdělování techniky běhu je opět vhodné využít ustálené názvosloví: „sopaž, střídavě, koloběžka, ostrá vpravo, sjezd...“. Nebezpečný sjezd na běžkách (na zledovatěném nebo příkrém povrchu apod.) s nevidomým a těžce slabozrakým žákem provádíme zásadně v kontaktu, tzn. žák se drží za ramena nebo v pase traséra rukama, trasér pro tento účel za jízdy vystoupí ze stopy do postavení v pluhu nebo paralelně se stopou, žák jej dojede, lyže má ve stopě, spolu se žákem sjíždí, povelem: „konec sjezdu“ či jiným dohodnutým znamením se žák pustí a trasér zrychlí, aby se mohl zpět zařadit do stopy před žáka.

Při výcviku na sjezdových lyžích se rovněž postupuje dle klasické metodiky s tím, že každý úkon je třeba nejprve důkladně popsat a vysvětlit, popřípadě imitovat na místě (včetně instruktáže o využití lyžařského vleku). Z hlediska bezpečnosti je důležité volit přiměřený terén, u začátečníků je vhodný dojezd do roviny či protisvahu. Žák kopíruje stopu traséra, který ho slovně naviguje pomocí amplionu připevněného na zádech nebo prostým voláním při otáčení hlavy vzad. Slovní navigace musí být krátká a výstižná, např.: „levá, pravá, zpomal, stůj, pojed, boule...“. Trasér se stále otáčí a kontroluje jízdu žáka. Snaží se o udržení co nejkratší vzdálenosti mezi nimi.

Důležité je označení traséra i žáka vestou výrazné signální barvy, což má význam nejen kvůli bezpečnosti, ale i pro lepší orientaci slabozrakého žáka, který takto označeného traséra lépe vidí.

Je vhodné naučit žáka také péči o lyžařskou výzbroj a výstroj po ukončení výcviku: zbavit lyže sněhu, osušit lyže, očistit od běžeckých vosků (končí-li výcvik), sepnout lyže i hůlky a uložit na určené místo tak jako ostatní žáci. Trasér či asistent není sluhou žáka. Na 2. stupni ZŠ by se měli žáci naučit též používat běžecké vosky a techniku pravidelné péče o skluznici.

Z náročnosti na dovednosti traséra vyplývá, že jeho běžecká a sjezdařská výkonnost musí být zákonitě o několik úrovní výše.

7.5 Organizace sportu zrakově postižených

Sportování zrakově postižených zajišťuje Český svaz zrakově postižených sportovců (ČSZPS). Pro školní mládež pravidelně organizuje sportovní soustředění, kde se žáci zdokonalují v atletice, plavání, goalballu, běhu na lyžích a tandemové cyklistice. Pro integrované žáky je to příležitost setkat se se „sobě rovnými“, poměřit s nimi své výkony, pracovat na jejich zlepšování a navazovat nová přátelství. Jako klient SPC pro ZP má také možnost se účastnit Sportovních her zrakově postižené mládeže (SHZPM), v jejichž organizaci se střídá všech šest škol pro ZP v ČR a které jsou vyvrcholením celoroční pravidelné sportovní přípravy. Všechny tyto akce mají za cíl i objevení nových sportovních talentů pro paralympijskou přípravu.

Seznam použité literatury

- ČERMÁK, K., KRÁL, T. *Úprava didaktiky školní atletiky pro zrakově postižené*, Praha: Karolinum, 1997.
VACHULOVÁ, J., VACHULE, R., a kol. *Hry pro těžce zrakově postižené děti*, Svaz invalidů, 2000.
KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*, Septima, 2007.
KEBLOVÁ, A. *Zrakově postižené dítě*, Septima, 2001.
BLÁHA, L., PYŠNÝ, L. *Provozování pohybových aktivit zrakově handicapovanou populací*, UJEP, Ústí nad Labem, 2000.

8 Bezpečnost žáka se zrakovým postižením při samostatném pohybu

MILOŠ KOSTKA

Zajištění bezpečného pohybu žáka se zrakovým postižením není jen soubor pravidel a postupů, jak zabránit úrazu. To v tom nejhorším případě. Je to zajištění co možná největší psychické a fyzické pohody zrakově postiženého žáka, ale také jeho okolí. Vzhledem k tomu, že to není úplně jednoduchá záležitost, je třeba k tomuto úkolu přistupovat komplexně. Domnívat se, že bude stačit, když za žákem bude dojíždět pracovník poradenského zařízení, který se o eliminování všech možných úskalí spolu s učitelem postará, by byla velká chyba. Zajistit co možná největší bezpečí žáka je možné pouze tehdy, spolupracují-li všechny subjekty, které s ním přijdou do styku.

Proto by si měl potenciální uchazeč o místo asistenta pedagoga, dříve než se definitivně rozhodne, uvědomit několik základních věcí.

Než se bude zabývat „technickými“ záležitostmi, je třeba, aby se zamyslel nad tím, co ho v následující, v ideálním případě i několikaleté spolupráci s dítětem se zrakovou vadou čeká a jaké má před sebou úkoly.

Domnívám se, že nejdůležitější je správné uvědomění si své role. Asistent bude trávit s klientem se zrakovým postižením hodně času (uvědomuji si, že slovo klient nevystihuje přesně vzájemný vztah asistenta a žáka se zrakovým postižením, ale pro naše účely to označení postačí). Svým chováním a jednáním bude působit nejen na žáka, ale také na jednotlivé učitele, rodiče a ostatní žáky třídy. V neposlední řadě bude úzce spolupracovat s pracovníkem poradenského zařízení. V případě multihandicapovaného jedince s několika, z různých poradenských zařízení s různými styly a formami práce.

Asistent má před sebou několik úkolů.

A) **Snažit se pochopit omezení, která z postižení plynou.** Pro zdravého, vidícího člověka to může být leckdy problém. Převládá názor, že zvýšený zájem nebo dohled vyžadují a potřebují pouze děti těžce slabozraké nebo nevidomé. To je však omyl. Prakticky každé dítě se zrakovým postižením, ať je jeho diagnóza jakákoliv, mívá větší či menší problémy s orientací a s rychlou reakcí na podněty, s komunikací apod. Paradoxně k menším „přehmatům“ ze strany okolí, ať se jedná o spolužáky nebo učitele, dochází při jednání a při výuce dětí nevidomých než slabozrakých. Důvod je celkem jednoduchý. Nevidomý „jednoduše nevidí“, což je záležitost, kterou si většina vidících dokáže celkem dobře představit. Koneckonců každý z nás někdy tápal potmě a úspěšně narážel do předmětů, o kterých ani nevěděl, že je doma má. U slabozrakých je to však zcela něco jiného.

Normálně vidící člověk si jen těžko dokáže představit, jaké omezení v práci, pohybu a v životě vůbec mohou způsobit různé kombinace zrakových vad. Navíc slabozrací stále ubezpečují okolí, že „to vidí“, a proto má okolí často tendenci se k nim chovat zcela jako k normálně vidícím. Proto je vhodné, ještě před začátkem spolupráce se žákem s handicapem, oslovit poradenské pracoviště a celou věc prokonzultovat. Asistent by se neměl bát využívat simulační brýle, klapky, pracovat v zatemněné místnosti a pod vedením odborníka si vyzkoušet různé činnosti, které bude následně vykonávat jeho klient. Celou věc komplikuje fakt, že se výrazně mění skupina lidí se zrakovým postižením. Ubývá dětí pouze s postižením zraku v této skupině s těžkým postižením, a naopak přibývá dětí, které se rodí s centrálním postižením (postižení mozku). To s sebou přináší spojení několika postižení (tělesné, sluchové, mentální, pozornosti...). Často se jedná o děti s nějakou formou dětské mozkové obrny se vším, co tato diagnóza přináší. Pokud tedy vynecháme nevidomé, pak právě tato skupina dětí s handicapem bude tvořit budoucí klienty asistenta pedagoga. Teprve pokud asistent správně pochopí celý rozsah postižení, může vážně uvažovat o tom, že by toto povolání vykonával.

Nebude-li toho schopen, neměl by se do spolupráce vůbec pouštět a raději se věnovat záležitostem lépe uchopitelným.

B) Vytvořit si s klientem vztah založený na vzájemné důvěře. Důvěra je obecně křehká záležitost, u handicapovaných zvláště. Může se stát, že asistent bude mít pouze jeden dva pokusy a konec. V tomto případě není absolutně místo pro to hrát si na vědce a odborníka. Poslední dobou se bohužel právě to často děje.

C) Najít své místo v vzdělávacím procesu. Vymezit ho a následně udržovat. Asistent není ten, který by měl dítě s handicapem učit samostatnému pohybu. To je role instruktora prostorové orientace, který má odpovídající vzdělání, praxi a je za správné osvojení si pravidel a postupů odpovědný. Asistent by však měl s instruktorem úzce spolupracovat, stejně jako učitelé a rodiče, protože často tráví se zrakově postiženým hodně času, a to v situacích, které instruktor prostorové orientace zažít se svým klientem nemůže. Proto je třeba, aby mezi nimi probíhala jasná komunikace a aktivní spolupráce. Asistent by se neměl bát sdělit svůj názor, měl by o problémech s instruktorem diskutovat, ale samostatně nikdy nesmí do výuky prostorové orientace, samostatného pohybu a sebeobsluhy zasahovat.

Další významná proměnná, která se ve vztahu asistenta pedagoga a zrakově postiženého vyskytuje, je věk dítěte.

Asistenti pedagoga se setkávají s dětmi se zrakovým postižením v různých typech a na různých stupních škol. Působení na těchto zařízeních klade na asistenta různé, často velice odlišné nároky. Proto je na tomto místě vhodné rozdělit klienty podle věku a zmínit se o nárocích, které jsou na asistenta kladeny.

Co se věku týče, jsou většinou první skupinou děti mladšího školního věku.

Je však pravdou, že se asistenti vyskytují již v MŠ. Zde pomáhají dětem převážně ve věku 5 až 6 let. Co se týká poradenských zařízení, v péči o tyto děti se nejčastěji doplňují střediska pro ranou péči a SPC. Právě v MŠ je požadavek na bezpečnost pohybu velmi výrazný. Jak jsme si již řekli, asistenti pedagoga se budou nejčastěji potkávat s dětmi s těžkým zrakovým postižením nebo dětmi multihandicapovanými. Právě v tomto období se „hraje“ o další úspěšnou školní docházku. Tato teze se může zdát nadsazená, ale za své praxe jsem se již vícekrát setkal s dětmi se zrakovým postižením, které měly problémy se školní adaptací. Důvod byl jediný, při nástupu do MŠ měly několik nepříjemných zážitků typu pádu se schodů, drobných úrazů a podobně, se kterými se jen těžce vyrovnávaly. Právě zde je role asistenta, který ve spolupráci s odborníky pomáhá dítěti zvládat základní bezpečnostní pravidla samostatného pohybu, velmi významná.

Děti si z domova přinášejí návyky, které ve známém prostředí většinou dobře fungují, ale v novém, neznámém se mohou ukázat jako zcela nevhodné nebo nedostatečné pro zajištění bezpečnosti v MŠ mezi dvaceti dětmi. Celou věc ještě komplikuje ten fakt, že děti s těžkým zrakovým nebo kombinovaným postižením v tomto věku často nejsou na takovém stupni psychosociálního vývoje ani nemají takové motorické dovednosti jako jejich zdraví vrstevníci. Proto jim hrozí nebezpečí poranění, nebo dokonce úrazu víc než ostatním dětem.

Na druhou stranu je zde celkem velký prostor k tomu, aby ve spolupráci s učitelkami, poradenským pracovníkem, asistentem a v neposlední řadě také s rodinou docházelo k vytváření těch správných návyků a k osvojování takových pravidel. Ta následně zvýší bezpečnost dítěte při hře, samostatném pohybu a také při výuce v MŠ a posléze ve škole základní. Velkou výhodou práce v MŠ je, že takřka jakoukoliv činnost je možné nacvičovat formou hry, což v následujících letech v ZŠ většinou zcela vymizí.

U dětí školního věku jsou nároky kladené na pohyb zrakově postiženého jiné, a tím se mění i nároky na asistenta pedagoga. Mohlo by se zdát, že v ZŠ, kde je již pevně stanovený systém vyučovacích hodin a přestávek, většina činností se odehrává ve třídách v lavicích a děti jsou starší, obratnější, s většími zkušenostmi, není třeba klást na bezpečnost takový důraz. To je však velký omyl.

Prvním závažným problémem může být to, že žák s handicapem a jeho rodina nebyli před vstupem do ZŠ v kontaktu se žádným poradenským zařízením. Tím pádem se teprve teď začne učit pravidlům bezpečného pohybu a sebeobsluhy. Možné nesprávné návyky jsou daleko víc fixovány, a tím pádem se hůř odstraňují.

Druhým nezanedbatelným faktem bývá i to, že děti jsou velmi často unavené ze samotné výuky a jen těžko, a někdy i nerady, se učí další věci.

Velmi významné je, že návštěvy poradenského pracovníka se dějí nejčastěji dopoledne, během výuky. Což bývá většinou na druhém stupni problém. Výuka je velmi náročná a k tomu je třeba přičíst i to, že učitelé jen velmi neradi vidí, když žák kvůli nácvičku prostorové orientace, bezpečného samostatného pohybu nebo sebeobsluhy chybí zrovna v jejich předmětu. Tím pádem je na nácvičku a procvičování daleko menší prostor a méně času.

V takovém případě je důležité, aby pedagogický asistent velmi úzce spolupracoval s poradenským pracovníkem, upozorňoval ho na možné komplikace pohybu po budově školy, ale i mimo ni, a tím mu pomohl na možná rizika reagovat. Je to právě asistent, kdo se musí naučit základní pravidla bezpečného pohybu. Asistent má prostor k tomu, aby svého klienta „usměrňoval“ správným směrem. Vyučující jsou v tomto případě většinou „zcela mimo hru“.

Na středních školách je situace jiná. Pakliže jsou na střední škole studenti s těžkým handicapem, ve všech případech (alespoň jsem zatím nezaznamenal jiný) již několik let spolupracují s poradenským zařízením, většinou se SPC. Mají již osvojená bezpečnostní pravidla, ovládají orientaci v mikro- a makroprostoru, samostatný pohyb s holí i bez hole. Často jsou to právě oni, kteří jasně sdělují asistentovi své požadavky a velmi často si nepřejí, aby jim asistent pomáhal víc, než je nutné.

Samostatnou kapitolou jsou pak žáci na různých typech a stupních speciálních škol. Tam jsou vzhledem k jejich handicapu, který je většinou takového stupně a rozsahu, že jim nedovolí absolvovat povinnou školní docházku na ZŠ, velmi odlišné priority a vždy je třeba citlivě volit, co je právě v danou chvíli pro takového žáka to hlavní a naopak bez čeho může být spokojený a šťastný. Může se stát, že právě důsledný nácviček bezpečného samostatného pohybu nemusí být v danou chvíli tím nejdůležitějším.

Důležité činnosti související s pohybem zrakově postiženého, na kterých se asistent přímo podílí nebo na ně má vliv.

Chůze s vidícím průvodcem – na tento pohyb spolu s pohybem bez hole má asistent zásadní vliv. Je třeba, aby asistent přesně dodržoval kompetence, které mu vymezí poradenský pracovník. Musí ovládat základní bezpečnostní pravidla a pravidla chůze s vidícím průvodcem.

Chůze s holí – v tomto případě hraje hlavní roli poradenský pracovník, asistent se pouze snaží správnost prováděného pohybu podle popisu a po školení poradenským pracovníkem korigovat.

Chůze bez hole – v tomto případě je obzvlášť důležité, aby byl asistent „ve střehu“ a se svým klientem spolupracoval.

Nácviček hledání předmětů spadlých na zem, nácviček přímé chůze, odhadu úhlů a vzdálenosti, nácviček chůze po schodech a bezpečného procházení dveřmi – všechny tyto činnosti nacvičuje s jedincem zrakově postiženým instruktor prostorové orientace, asistent má však čas a prostor k jejich procvičování.

Orientace v mikroprostoru – vlastní tělo a nejbližší okolí, pracovní místo, aktovka apod. Jedná se o místa, kam dosáhne zrakově postižený rukou.

Orientace v makroprostoru – okolí, nedosažitelné z místa rukou.

Orientace v čase – správné vnímání času je pro těžce zrakově postiženého velmi důležité. Takto handicapovaní lidé mají s vnímáním času velké problémy.

Uvědomění si své pozice v prostoru, pohyb v prostoru – vnímání horizontální, vertikální a hlavně nakloněné roviny.

Zjednodušeně lze říct, že teprve spojením výše popsaných skutečností spolu s dodržováním bezpečnostních pravidel a návyků vedou k bezpečnému pohybu jedince se zrakovým postižením.

9 Kompenzační pomůcky a počítačová technika podporující žáka se zrakovým postižením

JANA SLEZÁKOVÁ

Podmínkou úspěšného rozvoje každého člověka je neustálý přísun informací, které přijímá ze svého okolí a určitým způsobem zpracovává. Informace jsou získávány pomocí analyzátorů – za normálních okolností jich největší procento poskytuje zrak. Zrak podává maximum informací v minimálním čase, podává informace globální i detailní. Má rozhodující vliv na utváření správných představ, rozvoj paměti, pozornosti, myšlení, řeči i sféry emočně-volní.

Porucha zraku či jeho ztráta zásadně omezují, deformují nebo zcela vylučují získávání informací prostřednictvím zraku. Zrakově postižený člověk je omezen v přístupu k informacím, v samostatnosti a nezávislosti a zejména ve vzdělávání a pracovním i jiném uplatnění. Správně zvolená kompenzační pomůcka může zrakově postiženému člověku nahradit porušenou funkci, a minimalizovat tak v určitých činnostech nedostatky způsobené zrakovým postižením. Jejím použitím pak dochází k odstranění, zmírnění nebo překonání následků zrakového postižení, a to až do takové míry, že zrakově postižený je schopen dělat stejné činnosti jako nepostižený člověk a se stejnou kvalitou. Na trhu jsou v současné době pomůcky pro každodenní činnosti, jako je péče o sebe, domácnost a orientace v prostoru, dále pomůcky pro vzdělávání, pro překonávání informační a komunikační bariéry, pro volný čas apod. Při volbě vhodné kompenzační pomůcky je potřeba zohlednit nejen druh zrakové vady, ale také dovednosti postiženého, jeho věk, potřeby, znalosti, způsob využití pomůcky apod.

9.1 Kompenzační pomůcky v členění na jednotlivé typy

- optické pomůcky
- optoelektronické pomůcky
- pomůcky na bázi PC (včetně hardware a software pro zrakově postižené)
- ostatní pomůcky

Optické pomůcky jsou obvykle prvními pomůckami, které potřebuje člověk poté, co mu již nestačí běžné dioptrické brýle. Patří se nejrůznější **lupy** (zvětšující do blízka ve zvětšení od 1,5× do 20×), **hyperokulátory** (lupy zasazené do brýlových čoček), **předsádkové lupy** (lupy na kolíčkovém úchytu, které se nasazují přímo na brýle), **ruční lupy s rukojetí**, **stojánkové lupy**, **dalekohledové systémy**, **filtry** (pro zvýraznění kontrastu a prokreslení detailů).

Optoelektronické pomůcky bývají také nazývány pomůckami tzv. těžké optiky. Tyto pomůcky jsou obvykle předepisovány, pokud již nestačí optické pomůcky. Patří sem zejména **kamerové zvětšovací lupy**, které jsou nenahraditelné při práci s trojrozměrnými předměty a při práci vyžadující jemnou motoriku. Tato zařízení využívají ke zjednodušení zrakové práce s texty i trojrozměrnými materiály tzv. uzavřeného televizního okruhu. V současné době jsou na trhu zastoupeny modely jak ve stolním provedení, tak zařízení přenosná. Kamerová zvětšovací televizní lupa ve stolním provedení se skládá z monitoru nebo TV obrazovky, stojanu s připevněnou kamerou a čtecím pultem. Kamera umožňuje pracovat v různých režimech (negativ, pozitiv, fotorežim, plnobarevné zobrazení, u dražších lup je možné v textovém režimu nastavit semicolor, takže pak může zrakově postižený číst text např. v barevné kombinaci žlutá – černá, zelená – černá, žlutá – modrá apod.). Tyto lupy dále umožňují upravovat text výřezem (okénkem nebo rámečkem), umí zvýrazňovat text linkou, upravovat jas, kontrast a samozřejmě i zvětšovat.

Přenosná zařízení se ještě dále dělí na zařízení s ručně vedenou kamerou a zařízení s pevnou kamerou. Patří sem i nejrůznější **kapesní kamerové lupy** s vlastním akumulátorem, umožňující snímání obrazu do blízka (některé typy i do dálky), kamery s různým rozpětím zvětšení, možností zmrazení obrazu, paměti apod. Tyto kamery jsou velmi oblíbené, zrakově postižený člověk si tímto způsobem na blízko přečte noviny, na dálku název ulice, pomocí kamery si může vyfotografovat zajímavý předmět, uložit do paměti přístroje a později si v klidu prohlédnout.

9.2 Pomůcky na bázi PC

- digitální čtecí zařízení s hlasovým výstupem pro nevidomé
- digitální zvětšovací lupa pro slabozraké
- elektronický zápisník pro nevidomé

Digitální čtecí zařízení s hlasovým výstupem pro nevidomé tvoří výkonný stolní počítač se speciálním programovým vybavením a skener. Příslušné programové vybavení (software) je tvořeno speciálním programem na odečítání obrazovky pro nevidomé a programem pro rozpoznávání textu. Odečítač obrazovky umožňuje nevidomému pracovat s textem v počítači, zpracovávat informace v digitální podobě (včetně přístupu k internetu) i poslouchat text v černotisku nasnímaný skenerem (nevidomý člověk si tímto způsobem např. může naskenovat knihu a pomocí počítače ji potom poslouchat). Mezi nejznámější odečítače obrazovky pro nevidomé patří programy Jaws, NVDA, WinMonitor, WinTalker, SuperNova.

Digitální zvětšovací lupa pro slabozraké je zařízení, které tvoří opět výkonný počítač, skener, reproduktory, klávesnice a myš s podložkou, případně tiskárna. Součástí sestavy je příslušné programové vybavení pro práci s texty, standardně je dodáván software, který po naskenování textů umožní jejich úpravu (např. Magna Vista, Bizon, Win Menu, Viewdio). Dalším produktem je software zvětšující prostředí Windows, který má i hlasovou podporu, a uživatel může tak vedle vlastního nastavení zvětšení a barev využít i hlasovou podporu (např. ZoomText, SuperNova, Magic).

Elektronický zápisník pro nevidomé je postavený na klasickém notebooku, jehož součástí je příslušné programové vybavení – speciální software – popsané výše.

9.3 Přídavné pomůcky

Mezi přídavné pomůcky (speciální hardware) patří:

- braillský řádek (hmatový displej)
- speciální elektronický zápisník
- tiskárna (běžná, braillská)

Braillský řádek je kompenzační pomůcka pro nevidomé, umožňující zobrazení textových informací (ať už vlastnoručně pořízených, zobrazovaných operačním systémem a aplikacemi, snímaných skenerem a rozpoznávaných OCR programem nebo získaných z internetu) pomocí Braillova bodového písma. Je přenosný a lze jej připojit k počítači, mobilnímu telefonu či kapesnímu počítači. Je to zařízení obvykle ve tvaru kvádrů, jehož horní strana je osazena řadou piezoelektrických elementů k zobrazení jednotlivých písmen Braillovy abecedy. Podle počtu elementů rozlišujeme různé velikosti řádků. Součástí braillského řádku je řada ovládacích tlačítek, která slouží k posunu zobrazovaného textu na řádku, ale i k samotné obsluze počítače. Některé braillské řádky umožňují pomocí ovládacích tlačítek psaní v Braillově písmu, přičemž se takto psaný text zobrazuje na obrazovce počítače.

Speciální elektronický zápisník je speciálně sestavený přístroj, obvykle s braillskou klávesnicí a hlasovým výstupem. Novější verze těchto zápisníků jsou vybaveny i hmatovým výstupem. Systém tvoří braillská klávesnice s bezdrátovým připojením ke kapesnímu počítači, mobilnímu telefonu nebo stolnímu počítači. Jednoznačnou výhodou těchto zápisníků je dlouhodobý provoz bez nutnosti připojit je k el. síti, přizpůsobení potřebám nevidomých uživatelů. Jsou však určeny k výhradnímu užívání nevidomého uživatele.

Braillská tiskárna je tiskárna reliéfních znaků pro nevidomé. Umožňuje oboustranný tisk textu na papír v šestibodovém nebo osmibodovém Braillově písmu, tisk grafiky, grafických znaků či reliéfní tisk latinky. Tiskárnu je třeba připojit k počítači, kde je text před samotným tiskem třeba upravit tak, aby tištěný výsledek odpovídal požadavkům braillské normy.

Pomůcky na bázi PC, které jsou popsány výše, pracují s operačním systémem **Microsoft Windows** a kompenzují nevidomým a slabozrakým uživatelům jejich těžkou zrakovou vadu už pěknou řadu let. Na trhu se však vyskytují produkty, které mohou být zajímavou alternativou k dosud zavedeným sestavám. Jedná se o produkty firmy Apple Macintosh, s operačním systémem **Mac OS X** (stolní i přenosná verze počítače) a produkty s operačním systémem **iOS** (telefon iPhone nebo tablet iPad). Síla obou systémů je v tom, že jejich součástí je odečítací nástroj **VoiceOver** a zvětšovací nástroj **Zoom**. VoiceOver navíc podporuje všechny braillské řádky **dostupné na českém trhu bez nutnosti instalovat speciální ovladače. V tomto smyslu mohou počítače Apple Macintosh podle vyhlášky 182/91 Sb. splnit požadavky digitálních čtecích zařízení pro nevidomé s hlasovým výstupem nebo digitálních zvětšovacích lup pro slabozraké** a přenosné verze vyhovují jako **elektronické zápisníky s hlasovým výstupem**. Další z operačních systémů, který je v dnešní době stále více rozšířený mezi zrakově postiženými, je **GNU/Linux**, založený na bázi otevřeného softwaru. Je všestranný, bezpečný a komfortní. Většina jeho komponentů je dostupná zdarma, a tudíž přístupná i lidem s omezenými finančními zdroji. Důležitou informací pro zrakově postižené je fakt, že součástí systému je **odečítač a zvětšovač obrazovky Orca**.

9.2 Ostatní pomůcky

- pomůcky umožňující zápis nebo záznam informací (Pichtovy psací stroje, magnetofony a diktafony, kapesní kalkulatory...)

Pichtův psací stroj je mechanický 6bodový psací stroj pro nevidomé. Sestává ze sedmi kláves, šesti klávesami se píše body, sedmá je mezerník. Při psaní jsou body vytlačovány do speciálního slepeckého papíru zesponu, čímž se tvoří pozitiv, který lze pomocí hmatu číst.

- časoměrné pomůcky, indikátory a měřicí přístroje s hlasovým výstupem (hodinky, budík, indikátor hladiny a světla, indikátor barev, teploměry pro měření, nejrůznější váhy...)
- pomůcky usnadňující orientaci a samostatný pohyb (bílé hole, akustické systémy pro snadnou orientaci)

Bílá hůl je hlavním prostředkem (nikoliv však jediným) pro získávání hmatových informací v oblasti POSP (prostorové orientace a samostatného pohybu) a nevidomé osobě zprostředkuje kontakt s trasou, po které se pohybuje.

Akustické systémy pro snadnou orientaci – jedná se zejména o **TYFLOSET pro nevidomé**, který byl navržen jako jednotný systém pro všechny druhy akustického informování a orientování na území ČR. Nevidomý obsluhuje jeden povelový vysílač, kterým aktivuje všechny akustické a hlasové informační a orientační systémy, a tím vstupuje do procesu informování a rozhodování. Pomocí vysílače si např. na zastávce městské hromadné dopravy vyžádá venkovní akustické hlášení o čísle linky a směru jízdy vozidla, rozhodne-li se nevidomý nastoupit do očekávaného vozidla MHD, potvrdí nástup aktivací jiným

tlačítkem svého povelového vysílače. Řidič dopravního prostředku uslyší z vnitřního reproduktoru akustickou zprávu o nástupu nevidomého. Systém je založen na obousměrné komunikaci rádiového dotazu a akustické odpovědi a je vhodný pro nasazení v dopravě i pro městské informační a orientační systémy. Tento systém poskytuje nevidomým větší mobilitu a nezávislost.

Škála ostatních pomůcek pro zrakově postižené je velmi široká – celý sortiment těchto pomůcek je možný zhlédnout na www.tyflopomucky.cz.

Seznam použité literatury

Srovnání braillovských řádků – Verze 1.3 ze 27. listopadu 2009, Roman Kabelka, Jiří Fenz, Jan Pokorný, Michal Jelínek, článek na blogu Poslepu, <http://poslepu.blogspot.cz>

Apple jako kompenzační pomůcka pro zrakově postižené – 1. díl – 4. října 2011, Roman Kabelka, článek na blogu Poslepu, <http://poslepu.blogspot.cz>

Seznam použitých internetových odkazů

www.spektra.eu

www.tyflopomucky.cz

www.apex-jesenice.cz

10 Práce se žákem se zrakovým postižením v kombinaci s jiným typem zdravotního postižení či znevýhodnění

PETRA HOLÁ

Kategorie osob s kombinovanými vadami představuje nejsložitější skupinu, která je současně nejméně propracovanou oblastí speciálněpedagogické teorie a praxe. V odborné literatuře se mimo termín kombinované postižení užívají ještě další termíny, které se v podstatě věnují stejnému problému. Setkáváme se s označením kombinované vady, těžké mentální postižení, děti s více vadami, multihandicap, vícečetné postižení, sdružené vady, těžké postižení.

Podle MŠMT ČR (1997) se za postiženého více vadami považuje dítě/žák, který je postižený dvěma nebo více na sobě nezávislými druhy postižení, přičemž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu.

Těžké kombinované postižení se chápe jako komplexní syndrom, jehož dílčí aspekt mentální postižení se vyskytuje ve spojení se slepotou, vysokým stupněm výchovných obtíží, s hluchotou, tělesným postižením a chronickým onemocněním.

Obtíže při výchově dětí s kombinovaným postižením vystávají mnohdy již při vymezení diagnózy, následně při speciálněpedagogickém diagnostikování.

10.1 Členění kombinovaných vad

Monatová (1994) uvádí, že pokud se k některému z primárních postižení přidružují neurotické příznaky, jde o kombinace s těmito vadami: chronické choroby, pohybové postižení, zrakové vady, sluchové vady, řečové vady a poruchy, mentální postižení, poruchy chování, lehká mozková dysfunkce, specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, leváctví.

V tomto rozdělení jsou kombinace dvou již velmi závažných vad, mentálního postižení, pohybových vad, zrakových vad, sluchových vad, řečových nedostatků a poruch chování.

K velmi těžkým postižením řadí kombinace: postižení pohybové a zrakové, postižení pohybové a sluchové, postižení zrakové, sluchové a řečové, rané dětské mozkové obrny s pohybovým, řečovým a mentálním postižením a postižení zrakové, sluchové, řečové a duševní.

Velmi často se můžeme setkat se členěním ve vztahu k mentální retardaci. Jedná se o kombinace mentální retardace se smyslovým postižením, tělesným postižením či poruchou chování. Samostatnou kategorií pak tvoří jedinci s duálním sensorickým postižením zraku a sluchu, jež jsou označováni za osoby hluchoslepé.

Pro potřeby resortu školství se žáci s těžkým a vícenásobným postižením člení do tří skupin:

1. skupina, v níž je společným znakem mentální retardace. Mentální retardace je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělání a pro dosažitelnou míru výchovy, a je proto při rozhodování o způsobu vzdělávání pokládána za vadu dominantní,
2. kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči, specifickou skupinu tvoří děti/žáci hluchoslepí,
3. děti/žáci s diagnózou autismus a s autistickými rysy.

10.2 Osoby se zrakovým a kombinovaným postižením

U zrakově postižených s kombinovaným postižením jde o různé stupně zrakového postižení (slabozrakost, těžce slabý zrak, nevidomost, ztráta zraku) v kombinaci s různými dalšími postiženími, které jsou také různého stupně i rozsahu. Mezi nejčastější přidružené postižení patří mentální postižení, specifické poruchy učení a ADHD a v pozdějším věku různá chronická a degenerativní onemocnění. Dopad vícenásobného postižení se liší od stupně a způsobu, jakým jsou dané vady kombinované. Tomu také odpovídá speciálněpedagogická péče a metody práce s těmito jedinci. Nejpočetnější skupinou zrakově postižených s kombinovaným postižením tvoří spojení zrakové vady s mentální retardací.

Průběh vývoje postižených dětí s více vadami je individuální a sotva mezi sebou srovnatelný, proto společné kvantitativní normy znemožňují srovnání vývoje v závislosti na věku.

V rámci komplexní rehabilitační péče vyžadují zrakově a kombinovaně postižené děti při edukaci speciální pedagogické metody (s přihlédnutím k reedukaci a kompenzaci všech vad), speciální pomůcky různého druhu, specifický průběh vzdělávání, zájmových a volnočasových aktivit, volby povolání a možnosti pracovního začlenění.

Nedostatky zrakových podnětů (či absence) se mohou stát příčinou sensorické deprivace. Ta omezuje rozvoj poznávacích procesů, které už tak bývají ovlivněny přítomností mentálního postižení. Záleží samozřejmě na typu zrakového postižení a hloubce mentálního postižení. Nejzřetelněji je ovlivněna paměť, myšlení a řeč. Při kompenzaci ztráty zraku u jedinců s mentálním postižením je důležité využívat a rozvíjet sluchové a hmatové čítí doplněné o zrakovou stimulaci. Schopnost udržet pozornost je ovlivněna hloubkou mentálního postižení, typem, druhem, věkem, momentálním rozpoložením, úrovní aspirace a časovou křivkou dne.

Mentálně retardované osoby si vše nové osvojují pomalu, po mnohočetném opakování, naučené rychle zapomínají a pamětní stopy si vybavují nepřesně. Důležité je tedy opakování a zaměření se na rozvoj paměťových schopností.

Co se týče dětí s těžkým postižením zraku, projeví se toto postižení i na komunikačních schopnostech jedince. Pokud jsou postiženi od narození nebo od raného věku, je možné pozorovat ve vývoji řeči opoždění. Vyskytuje-li se u dítěte se zrakovým postižením i mentální retardace, vývoj řeči je omezený (narušený vývoj řeči).

Rozvoj řeči zrakově postiženého dítěte ve velké míře závisí na míře podnětnosti rodinného prostředí. Zrakově postižení využívají svou paměť a rozvíjejí slovní zásobu bez snahy pochopit význam některých slov (verbalismus zrakově postižených). Kombinace řečového a zrakového postižení ovlivňuje také písemný projev postižených dětí. Specifika se rovněž nacházejí v komunikaci zrakově postižených dětí. V důsledku neudržení zrakového kontaktu provádějí stereotypní, mimovolní pohyby, kývají se a podobně. Je tedy velmi důležité již malým dětem vysvětlovat zásady dobrého chování, zásady při komunikaci s jinou osobou (nácvik sociálních dovedností). Do jejich každodenního programu by měla být zařazena logopedická péče.

U těžce zdravotně postižených, u nichž je verbální komunikace omezená či zcela nemožná, se používají systémy augmentativní a alternativní komunikace. Tyto systémy zahrnují komunikační prostředky, jako je oční kontakt, mimika, gestika, znaková řeč, prstová abecedu, obrázky, předměty aj. Mezi nejpoužívanější komunikační systémy těžce postižených patří piktogramy, sociální čtení, mimika, gesta aj., u mentálně retardovaných dětí je možné používat dále např. globální metodu čtení a znak do řeči.

K nejčastějším typům kombinovaných vad patří především postižení zraku různého typu a stupně v kombinaci s DMO či epilepsií. Mohou se vyskytnout také formy získané, kdy se k jednomu z těchto postižení přidruží postižení jiné. K těmto případům dochází mnohdy následkem automobilových havárií, úrazu oka nebo ztráty zraku v důsledku nádorů či diabetické retinopatie. Dítě zrakově postižené je již samo o sobě omezeno v pohybu, a to důsledkem nedostatku odpovídajících stimulů. V kombinaci těchto dvou vad je pohyb ještě více ztížen a záleží nejen na podnětech, které se dítěti snažíme poskytnout, ale také na vlastní potřebě a motivaci dítěte.

10.3 Hluchoslepota

Specifikou skupinou mezi zdravotně postiženými jsou osoby s duálním sensorickým postižením – hluchoslepí. Je to jedinečné kombinované postižení, které se vyznačuje souběžnou zrakovou a sluchovou vadou.

10.3.1 Klasifikace hluchoslepoty

Osoby s hluchoslepotou lze rozdělit dle několika kritérií. Podle stupně duálního postižení se rozlišuje:

- slabozraký nedoslýchavý – osoba se zbytky zraku a sluchu,
- nedoslýchavý nevidomý – osoba se zbytky sluchu s totální či praktickou slepotou,
- slabozraký neslyšící – osoba se zbytky zraku a totální či praktickou hluchotou,
- prakticky hluchoslepý – osoba s minimálními zbytky zraku a sluchu,
- totálně hluchoslepý – osoba totálně nevidomá a neslyšící.

Podle doby vzniku hluchoslepoty se rozlišuje:

- hluchoslepý od narození, čili s vrozenou hluchoslepotou,
- hluchoslepý s vrozeným poškozením zraku a poškozením sluchu získaným v pozdějším období života,
- hluchoslepý s vrozeným poškozením sluchu a poškozením zraku získaným v pozdějším období života,
- hluchoslepý s poškozením sluchu a zraku získaným v pozdějším období života.

Podle způsobu komunikace hluchoslepých se rozlišuje:

- skupina s využitím slovní formy řeči – zde se řadí osoby, které vládou kvalitní a plynulou formou řeči, kdy nemusí jít vždy o orální hlasitou řeč,
- skupina znaková – osoby, které dávají přednost znakové řeči, zpravidla se jedná o osoby s předřečovou ztrátou sluchu, tj. do osmi let věku,
- skupina němých – osoby, které neovládají ani slovní formu řeči, ani znakovou řeč, často se jedná o osoby s přidruženou mentální retardací, děti s ranou HS nebo dospělé osoby, které neměly možnost kontaktu se sociálním prostředím, život prožily v plné izolaci.

Postižení každého hluchoslepeho jedince je zcela individuální. Závisí především na době vzniku, stupni postižení a jeho intelektuálních předpokladech. Ke každému hluchoslepemu je potřeba přistupovat jako k jedinci s výraznými individuálními potřebami.

Závažnost kombinovaného postižení zraku a sluchu způsobuje, že hluchoslepe osoby nemohou automaticky využívat služeb pro osoby se zrakovým postižením nebo sluchovým postižením. Tím hluchoslepota způsobuje extrémní problémy se vzděláváním, výchovou, pracovním uplatněním, sociálním životem a informacemi. Ke každému hluchoslepemu je tedy potřeba přistupovat jako k jedinci s výraznými individuálními potřebami.

Cílem edukace osob s kombinovanými vadami je snaha o maximální rozvoj osobnosti každého jedince, vybavení adekvátním množstvím poznatků, dovedností a návyků a dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Edukace by měla být realizována prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu sestaveného týmem pracovníků, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání určitého jedince.

Proces edukace je založený na uplatňování metod, volbě prostředků a forem práce s ohledem na individuální potřeby a předpoklady jedince. Zrakově postižené děti a děti s více vadami potřebují vyšší intenzitu podnětů, delší čas k jejich zpracování a krátké úseky práce s častými přestávkami.

V edukaci s těmito dětmi se nelze opřít ani o metodiku práce s nevidomými jedinci, kteří se nacházejí intelektově v normě, kde se využívá možnosti kompenzace sluchem a hmatem, ani o metodiku práce s mentálně postiženými, kde se využívá opory o vizuální kanál (názornost), jenž u těžce zrakově postižených jedinců chybí. Obecně platí, že zkušenost postižených dětí více závisí na aktivitě jiných lidí, na tom, jaké podněty mu zprostředkují a učiní dostupnými, když toho samo není schopné.

LITERATURA

- HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 9788073151591.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 229 s. edice psychologické a pedagogické literatury. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J. Poradenské služby poskytované logopedy jedincům s narušenou komunikační schopností. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe*. 2. vydání, Brno: MSD, 2004, ISBN 80-86633-08-X.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., MEDLENER, I., ŘEHŮŘEK, J., VÍTKOVÁ, M. (eds.) *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-75-3.
- LUDÍKOVÁ, L. *Edukace hluchoslepého dítěte raného věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0250-5.
- LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
- MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Brno: MU, 1997. ISBN 80-85931-65-6.
- RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0873-2 .
- VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-X.
- VÍTKOVÁ, M. Edukace žáků s těžkým postižením a s více vadami. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. 2. vydání, Brno: MSD, 2004, s. 152-174 . ISBN 80-86633-22-5.

11 Metodika ovlivňování klimatu školní třídy aneb pomáhejme dětem rozvíjet kladné stránky jejich povahy

VERONIKA MÍKOVÁ, ZDENA DUFKOVÁ

Motto: Škola je místo, kde si ve většině případů dítě s handicapem poprvé uvědomí, že je něčím odlišné, proto *je potřeba přistupovat k této problematice s velkou obezřetností a taktem.*

Tato část textu navazuje na Metodiku práce se žákem se zrakovým postižením, kap. 13, s. 119–121. Metodika ovlivňování klimatu školní třídy je určena jak pro učitele, tak i pro asistenty pedagoga, kteří pracují ve třídě s integrovaným žákem se ZP.

Důležitým předpokladem pro vytvoření podnětného, vstřícného a empatického prostředí ve třídě s integrovaným žákem je nasazení a vklad všech zúčastněných aktérů – žáků, pedagogů, rodičů, odborných pracovníků, včetně každého zaměstnance školy.

11.1 Osobnost pedagoga

K vytvoření bezpečného a pozitivního klimatu ve třídě velkou měrou může přispět učitel. Jeho vliv je prokazatelný. Souvisí s osobností pedagoga, vnější motivací, s tím, jakým způsobem předává učivo, jaké využívá metody, tedy jaké má pedagogické dovednosti (plánování a příprava – vyučovací hodina, volba výstupů, které mají žáci zvládnout; realizace hodiny – dovednosti potřebné k zapojení žáků do učební činnosti; řízení hodiny – kázeň, zájem a aktivita žáků; klima třídy – motivace k aktivní účasti žáků; kázeň – udržení pořádku; dovednosti potřebné k hodnocení žáků; reflexe vlastní práce a sebehodnocení). Pokud vyučující ovládá všechny nebo většinu těchto dovedností, je pravděpodobné, že klima ve třídě bude bezpečné a pozitivní. Jsou vlastnosti, které žáci preferují a na kterých závisí vztah mezi učitelem a žáky. Tyto vlastnosti se pak přenášejí do klimatu kolektivu. Z vlastních zkušeností víme, že mezi kladně přijímané vlastnosti patří energičnost, aktivnost, objektivnost, spravedlivost, komunikativní dovednosti, empatie.

Z rozhovorů se žáky se zjistilo, že více přijímají pedagoga, který nepůsobí stereotypně a přichází s různými nápady. Dokáže se přizpůsobit požadavkům třídy, ale přitom zůstat asertivní, dokončit práci a výchovné záměry.

Pro celou třídu by měl být učitel pozitivním vzorem a dodržovat zásady přiměřené komunikace: naslouchat bez přerušování, snažit se děti pochopit a chválit je, když vyjádří svůj názor, zapojí se do aktivity apod.

Pochvalu je vhodné využívat co nejčastěji, protože nejvíce přispívá k pozitivní motivaci žáků a k jejich aktivní účasti na programu, aby se děti z budoucí třídy postiženého spolužáka uměly vžít do jeho situace, aby se uměly chovat v určitých okamžicích, uměly zareagovat na nějaký problém, je třeba kolektivnosti a přípravy na takové situace.

Pedagog by se neměl bát otvírat dveře od nitra dítěte a třídního kolektivu, pracovat s ním, rozvíjet ho, sdílet pocity a radovat se společně s dětmi. Nikdo není dokonalý, ale to neznamená, že se nepokusíme spolu žít, komunikovat a pracovat v co největší shodě.

V pedagogickém sboru učitelů jsou rozdíly v tom, kolik času, energie a úsilí jsou ochotni věnovat zlepšování svých pedagogických dovedností. Zda jsme ochotni zařadit do výuky nové postupy, pomůcky, příklady, techniky a využívat je. Také na základě těchto přístupů se vytváří a mění klima ve třídách.

11.2 Vzájemná spolupráce

Úspěšná a kvalitní spolupráce spočívá v otevřené, rovnocenné a důvěrné komunikaci všech zúčastněných stran. Pro průběh celé integrace má pro žáka největší význam vzájemný vztah s třídním učitelem, ostatními vyučujícími, výchovným poradcem, ředitelem školy a všemi zaměstnanci školy. Každý z nás potřebuje pro podání odpovídajícího výkonu prostředí, které je bezpečné a pokud možno přátelské.

Podstatné je celkové klima školy. Jaká panuje na škole atmosféra, jaké je prostředí školy, jaké jsou vztahy mezi učiteli a mezi žáky a mezi učiteli a žáky navzájem. Je to oblast překonávání předsudků, prevence rasismu, budování příjemného prostředí ve škole i vztahů mezi personálem (i nepedagogickým) a mezi žáky.

11.3 Formy spolupráce

S rodiči: významný faktor podporující vzdělávání dětí je spolupráce s rodinami. Naším hlavním úkolem je tedy vytvořit podmínky pro fungování takového partnerského vztahu s rodiči, navázat s nimi pravidelný kontakt a nabízet jim různé formy spolupráce, které nejlépe vyhovují jejich potřebám a možnostem. Mohou to být pravidelná setkávání, setkávání v neformálním prostředí – tedy mimo třídu, školu, výlety, sportovní akce společně exkurze. Ať už je setkání s rodiči formální či neformální, vždy je třeba dodržet zásady, které vedou k úspěchu další spolupráce.

- Buďte připraveni diskutovat o účelu rozhovoru, klíčových otázkách, záznamech, podpůrných informacích, návrzích pro rodiče.
- Začněte i skončete ve stanovený čas, na kterém jste se s rodiči dohodli.
- Buďte pozitivní a při rozhovoru se zaměřte na silné stránky dítěte.
- Povzbuzujte a pochvalte rodiče i dítě vždy, když je to možné.
- Buďte aktivními posluchači.
- Buďte sebejistí.
- Buďte profesionální a vyhněte se diskusi o ostatních dětech, negativních zkušenostech s ostatními učiteli.
- Prokažte rodičům uznání za to, že jsou přítomni, že mají zájem a že jsou aktivně zapojeni do spolupráce vámi.
- Vždy buďte sami sebou.

Pokud je to možné, měla by tato setkání probíhat v prostředí, které upravíme tak, aby se v něm rodiče cítili jako opravdoví partneři. Zajistíme soukromí, pohodlné židle, papíry a tužky na psaní poznámek a jednoduché občerstvení (káva, čaj, voda).

Nepřímou spoluprací se rozumí různé formy písemné spolupráce a komunikace mezi rodiči a školou. Tento druh spolupráce využíváme častěji než osobní kontakty, protože není tolik časově náročný. Nikdy však nesmíme osobní kontakt nahrazovat nepřímou spoluprací. Je tedy důležité rozhodnout, kdy je nezbytné sejít se osobně a kdy stačí nepřímou, tedy písemně spolupracovat.

Písemná komunikace:

- Brožura** obsahuje detailní informace o škole, jejím programu, o učitelském sboru, mimoškolních aktivitách, důležitá telefonní čísla a kontakty. Rodiče ji během roku mohou využívat jako průvodce.
- Krátké vzkazy** využíváme jako individuální vzkazy obsahující informace o nejoblíbenějších aktivitách dítěte, o jeho nových dovednostech a úspěších. Stejně tak mohou rodiče posílat vzkazy se žádostmi, návrhy a prosbami.
- Osobní zápisníky** mohou každý den kolovat mezi školou a domovem a být tak osobním nositelem nejčerstvějších informací, jež se předávají z jednoho prostředí do druhého.
- Nástěnky**, které umístíme u vchodu do školy, slouží jako vizuální prostředek k předávání informací. Upozorňujeme na připravované události školy, na to, co se ve škole děje, informujeme o uskutečněných schůzkách apod.

E. Schránka námětů shromažďuje cenné názory a náměty. Může sloužit i pro anonymní sdělení, nesouhlas s konkrétní činností, které by ale mělo obsahovat náhradní možné řešení.

Spolupráce mezi pedagogy školy a dalšími odbornými pracovníky:

- Vzájemná souhra jako nutná podmínka (prospěšné je, když pedagog a asistent táhnou za jeden provaz, děti vycítí soupeření o přízeň dětí).
- Udržovat dobré vztahy.
- Vzájemně se podporovat.
- Držet se svých pravomocí.

Škola má možnost přihlásit se do různých programů, např. Projekt škola podporující zdraví, Dokážu to, Začít spolu a dalších, kde je východiskem inkluzivní přístup. Dále se nabízí potenciál ve využití **supervize** – jedná se o výuku, podporu, pomoc a zpětnou vazbu pod odborným dohledem. Je to organizovaná příležitost k sebereflexi. Nabízí příležitost podívat se na věci s odstupem a nehledat chyby u ostatních. V pedagogické praxi se uplatňuje především supervize skupinová, při níž zúčastnění (učitelé, asistent, rodiče) pod vedením odborníka (supervizora) hledají řešení problémů vznikajících při práci a komunikaci s dítětem se speciálními potřebami. Zpravidla se otevře nějaké aktuální téma (problém), s nímž přijde někdo ze skupiny, a ve společné diskusi se rozebírá, nahlíží z různých úhlů pohledu a hledají se možná řešení.

Navzájem se informovat a spolupracovat s metodiky prevence své školy, PPP, SPC, neziskovými organizacemi, obecně prospěšnými organizacemi a prodiskutovat, jak odstranit překážky v učení a zapojení dětí tak, aby byla zohledněna různorodost klientů.

11.4 Diagnostika sociálního klimatu třídy

Diagnostika sociálního klimatu třídy se může provádět v souvislosti se zjišťováním postavení integrovaného žáka v kolektivu třídy a klimatu třídy, při hledání příčin selhávání vzdělávacích aktivit a při podezření na existenci šikany nebo takzvané „problémové“ třídy. Výsledky diagnostiky poukazují na základní témata, která lze se žáky řešit, aby mohlo být dosaženo pozitivní změny atmosféry ve třídě.

Ve třídách se sledují jevy, které uvádí také J. Lašek (2001):

1. soudržnost třídy – poměr mezi přátelskými a nepřátelskými vztahy, šíře emocionálních vztahů mezi dětmi, přátelské vazby mezi konkrétními žáky,
2. spokojenost žáků – míra žákova uspokojení z pobytu ve třídě,
3. třenice – napětí, rvačky, míra konfliktovosti a spory ve třídě,
4. soutěživost – úsilí žáka vyniknout vzhledem k ostatním, snaha dělit se o výsledky, spolupráci,
5. obtížnost učení – nároky učitelů v jednotlivých předmětech a obtížnost, namáhavost učení obecně.

Je potřeba pracovat se všemi, jak individuálně, tak i společně. Konflikty vznikají velice snadno, ale některé z nich se jen těžko odstraňují. Většinou lze rozdíly mezi žáky využít ve prospěch pozitivního klimatu. Občas se však sejdou děti tak rozdílné, že komunikace mezi nimi vázne. Příčinou může být také vlastní neochota žáků i jejich rodičů.

V oblasti zkoumání klimatu ve třídě je hlavním diagnostickým nástrojem:

- pozorování,
- rozhovor,
- dotazníky, dotazování,
- analýza produktů a školní výkonnosti žáka a třídy,
- sociálně psychologické diagnostické metody – ke zjištění údajů o struktuře a dynamice třídy a jednotlivých členů skupiny (ve spolupráci s psychologem).
- Sociometrie – metody a techniky zkoumající lidské vztahy ve skupině (ve spolupráci s výchovným poradcem).

11.4.1 Standardizované sociometrické nástroje

Dostupné diagnostické nástroje určené pro sociometrické měření obecně. Na jejich základě můžeme určit postavení konkrétního žáka v kolektivu. Jedná se například o testové materiály: ankety, testy, screeningy, škály a dotazníky.

SORAD (Sociometrický ratingový dotazník, Hrabal, 1979) – technika pro sledování vztahů v třídním kolektivu.

Sledovaný jev: vliv, oblíbenost a sympatie či nesympatie vůči druhým (spokojenost žáka s těmito vztahy)
rysy osobnosti, které se projevují v sociální interakci
posouzení aktuální strukturu skupiny – typy mezilidských vztahů

Cíl: hodnocení koheze a strukturovanosti skupiny, emoční atmosféry ve skupině

B-3 (Braun) – dotazník třídního kolektivu

Věk: od 4. třídy ZŠ–SŠ i v netřídních dětských kolektivech

Sledovaný jev: hierarchie třídy, atraktivita – neatraktivita žáků
sociogramy oblíbenosti a neoblíbenosti,
sebevnímání žáků a pohled žáků na kvalitu třídy

Výstup: kvalitativní a kvantitativní

B-4 (Braun) – zjednodušená verze dotazníku B-3

Věk: 2. a 3. třídy ZŠ a pro třídy speciálních škol

Sledovaný jev: preference žáků, názory žáků na kvalitu vztahů ve třídě

Monitorovací systém (Zapletalová) – moderní screeningová metoda

Věk: 1.–4. ročník SŠ

Sledovaný jev: odhalení problému žáka

KLIT

Jednoduchý test obsahující 27 tvrzení, žáci mají možnost označit je jako tvrzení, se kterým naprosto souhlasí, převážně souhlasí, případně spíše nesouhlasí nebo naprosto nesouhlasí.

Sledované jevy: podpůrné klima/kooperace, soudržnost skupiny, podpora/motivace k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení

Pro používání standardizovaných nástrojů je nezbytné absolvování certifikovaného kurzu poskytovatelé služeb IPPP, DVPP:

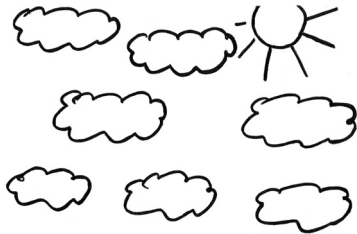
– http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=279&Itemid=68

– <http://ict1.mmsw.cz/kurzy.aspx> a další

Jako cenný zdroj informací nám slouží i různé nestandardizované nástroje, které lze využít v době třídnických hodin nebo ve spolupráci se SPC nebo PPP v prožitkových blocích.

11.4.2 Nestandardizované sociometrické nástroje formou hry

MRÁČKY



Věk:

1.–3. třída (předpokladem je, že už se děti znají)

Sledovaný jev:

oblíbenost v kolektivu, výběr kamaráda
rozvržení třídy – jednotlivá postavení žáků ve třídě

Pomůcky:

každý žák bude potřebovat obrázek s mráčky, tužku, modrou a žlutou pastelku

Postup:

rozdejte obrázky s předmalovanými mráčky, tužky, pastelky (můžete instruovat a zároveň stejný obrázek malovat na tabuli a používat i barevné křídly, jména pak nepíšete)

Instrukce:

Představte si, že jste sluníčko. Jakou má barvu sluníčko? Žlutou. Vezměte si žlutou pastelku a sluníčko si vybarvěte. Teď si vezměte tužku a ke sluníčku napište své jméno.

Sluníčko svítí na obloze. Jaká je obloha? Modrá. Vezměte si modrou pastelku a vybarvěte si oblohu (mráčky zůstanou bílé).

Najednou zafoukal vítr a přifoukal k vám obláčky. Vezměte si tužku a na každý obláček napište jméno toho, koho byste si ze třídy vzali s sebou na oblohu. Na každý obláček jedno jméno.

Hodnocení:

Vezměte obrázek jeden po druhém a v abecedním seznamu žáků si u každého jména, které se na obrázku vyskytne, udělejte čárku. Lze si pak vytvořit 3 skupinky žáků třídy, které vypovídají o míře oblíbenosti:

1. nejvíce zastoupení žáci,
2. středně zastoupení žáci,
3. málo zastoupení nebo vůbec nezastoupení žáci.

Žáci, jejichž jména jsou vepsaná do mráčků vyskytujících se nejbližší ke slunci, bývají zpravidla nejlepšími kamarádkami nebo kamarády.

LODIČKY

Věk:

2.–4. třída

Sledovaný jev:

rozvržení třídy – jednotlivá postavení žáků ve třídě

Pomůcky:

čtvrtky A3 pro všechny žáky ve třídě, abecední seznam žáků pro všechny, pastelky

Postup:

1. Rozdáte každému čtvrtku A3 a pastelky (pokud nemají své).

2. Instruuje a zároveň spolu s dětmi malujete na tabuli.

Instrukce: Namalujte si řeku, která proudí tímto směrem.

Po řece poplují tři lodičky. Namalujeme si první lodičku. Je to lodička, která chce být všude první, která nebere na nikoho ohled, která nedovolí, aby ji někdo předjel.

Druhá lodička nikam nespěchá, pluje v pohodě a má záchranné lano pro případ, že by jiná lodička potřebovala pomoci.

Třetí lodička je nešťastná, protože je pozadu a má díru, kudy do ní natéká voda.

3. Rozdáte abecední seznam žáků.

Instrukce: Kdo myslíte, že bude sedět v první lodičce? Vyberte jména žáků, kteří podle vás budou sedět v první lodičce, a napište je do té lodičky.

Kdo by měl sedět ve druhé lodičce? Vyberte jména dalších žáků, kteří budou sedět ve druhé lodičce, a napište je do lodičky.

A kdo bude sedět ve třetí lodičce? Napište do třetí lodičky jména zbylých žáků, kteří poplují ve třetí lodičce.

Nezapomněli jste na někoho? Všichni plují v některé ze tří lodiček?

Žák sám sebe nikam nepíše.

Hodnocení:

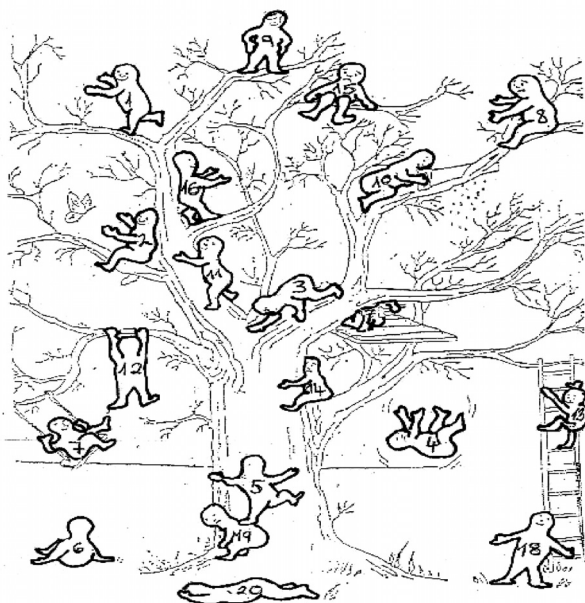
1. vytvoření seznamu nejvíce zastoupených jmen v první lodičce

2. vytvoření seznamu nejvíce zastoupených jmen v druhé lodičce

3. vytvoření seznamu nejvíce zastoupených jmen ve třetí lodičce

– někteří žáci se mohou vyskytovat ve dvou skupinách

MEDVÍDCI



Věk:

3.-5. třída

Sledovaný jev:

klima třídního kolektivu, emocionální naladění, jak se žáci navzájem vidí

Pomůcky:

pro každého žáka ve třídě kopie obrázku, připravené charakteristiky jednotlivých medvídků, pro každého žáka kopie abecedního seznamu všech žáků ve třídě

Postup

1. Při přípravě si vypsát pro sebe na papír čísla všech medvídků a k těmto číslům si přiřadit charakteristiky, které podle vás jednotlivé medvídky vystihují. Ke každému medvídkovi se může vázat více charakteristik.

2. Ve třídě pak každému rozdat jeden výtisk s medvídky, aby je měli před sebou.

Úvod:

Před sebou máte obrázek stromu, na kterém je spousta medvídků (nemusíte mluvit hned o medvídcích, můžete hovořit o postavičkách a nechat na dětech, jak by tyto postavičky nazvaly). Některý medvídek po stromě šplhá, někdo visí na větvi nebo se houpe, někdo sedí, někdo zase stojí atd. Někteří medvídci se usmívají, ale někteří se tváří smutně. Najděme si medvídka číslo 1. Jak myslíte, že se tento medvídek cítí? Co si o něm myslíte?

– Necháte děti, ať si samy charakterizují jednotlivé medvídky, jejich charakteristiky si však zapisujete, je důležitá pro celkové hodnocení.

– Když děti nebudou umět medvídka charakterizovat, můžete jim pomoci svými charakteristikami, které máte připravené (není dobré jim je podsouvat jako hotovou věc, ale spíše jen za sebe příklady navrhnout ve smyslu: „Já si myslím, že tento medvídek se bojí. Co myslíte, děti? Bojí se nebo vypadá spíš, že se zlobí?“ Jde o motivující prvek, aby děti měly prostor s vámi souhlasit nebo nesouhlasit a mohly vás doplňovat nebo navrhnout jiné charakteristiky. Důležité je pak charakteristiku ujednotit, aby všechny děti vnímaly medvídky stejně.

– Jako pomůcku jim ještě můžete rozdat prázdné papíry, kam si budou zapisovat čísla medvídků a k nim si pak budou postupně psát charakteristiky, na kterých jste se dohodli.

3. Uvede se, že tento strom s medvídky vlastně představuje třídu plnou žáků.

Např.: Představte si, že je přestávka a vaše třída se najednou promění v podobný strom, jaký vidíte na obrázku, a z vás se stávají medvídci. Jaký z těch medvídků se z vás stal? Vezměte si každý nějakou barevnou pastelku a vybarvěte si medvídka, ve kterého jste se proměnili.

4. Poté rozdáte každému abecední seznam všech žáků ve třídě a zadáte žákům, aby ke každému napsali číslo medvídka, ve kterého se podle jejich názoru proměnili nebo kde svého spolužáka vidí.

5. Obrázek i abecední seznam s uvedenými čísly vyberete (mladší dětem můžete ponechat obrázek, pakliže jej nebudete potřebovat k hodnocení, a nebo jim přislíbit, že jim ho potom vrátíte; u větších se vybírá oboje).

Možnosti

1. Zachování anonymity – obrázek nepodepisují, do seznamu žáků napíší číslo svého medvídka také ke svému jménu.

2. Neanonymní – obrázek podepíše a v seznamu žáků své jméno vynechají (pokud se rozhodnete nechat jim obrázek, musí si podepsat seznam a ke svému jménu přiřadit číslo svého medvídka).

Hodnocení

Vezmete si svůj seznam žáků, k nimž si vypíšete všechna přisouzená čísla. To, které se u jednotlivého žáka opakuje nejčastěji, platí. Zastoupená čísla pak porovnáte s obrázkem.

Může se stát, že se budou vícekrát opakovat například dvě čísla. I když bude jedno převažovat, je potřeba brát v potaz i to druhé, jedna část třídy může onoho jedince vnímat úplně jinak než ostatní žáci. Medvídci si pak mohou být podobní nebo může dojít k rozporu, což už samo o sobě něco znamená.

POSTAVA



Věk:

2. stupeň ZŠ

Sledovaný jev:

pozitivní a negativní žáci ve třídě

Charakteristika:

náročnější na zadávání, není zcela anonymní, ale žáci obrázek nepodepisují

Potřeby:

pro každého kopie obrázku lidské postavy, abecední seznam žáků

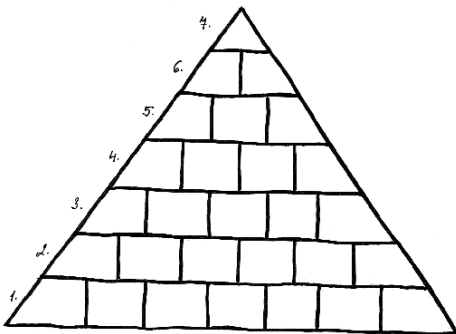
Instrukce

- Obrázek lidské postavy symbolicky představuje vaši třídu a každý z vás v některé části postavy zaujímá místo:
 - vaším úkolem tedy bude, do každé části postavy napsat jména žáků podle vašeho mínění,
 - na nikoho nezapomenout, sebe vynechat,
 - může se zde kombinovat, tedy jednu osobu napsat i na dvě místa.
- Začněme od hlavy – Co je v hlavě? Mozek. Co dělá mozek? Řídí tělo. Myslíte si, že to ten mozek myslí s tělem dobře? Ano. (Klidně je nechte odpovídat, ať na vás vykřikují odpovědi, pokud nezazní ta, kterou chcete slyšet, pak je na ni zkuste navést. Důležité je, aby zazněla, ať už z úst žáků či vašich.) Vepište do hlavy postavy na obrázku jména těch žáků, o kterých si myslíte, že tvoří mozek této třídy, jsou hlavou vašeho kolektivu.
- Hrud' – Co je uvnitř hrudi? Srdce. Na co máme srdce? Na lásku. Srdce stále pracuje, i když tělo spí. Napište na hrud' postavy na obrázku jména těch žáků, o kterých se domníváte, že jsou srdcem třídy.
- Ruce – Co dělají ruce? Pracují, hladí, objímají, něco vykonávají... Nerozlišujte pravou či levou ruku, do obou napište jména těch, o kterých si myslíte, že představují ruce.
- Nohy – Jakou funkci plní nohy? Nosí tělo. Ovšem také mohou kopnout. Nerozlišujte pravou a levou nohu, do obou z nich napište jména těch žáků, o kterých si myslíte, že tvoří nohy třídy.

Vyhodnocení

- zvlášť sepsat jména tvořící jednotlivé části těla
- pozitivní osoby se budou vyskytovat hlava, hrud', ruce
- negativní jedinci – agresori bývají v hlavě a v nohou

PYRAMIDA



Věk:

4.–9. třída

Sledovaný jev:

sympatie a vliv

Charakteristika:

sleduje sympatie (S) a vliv (V) jako SORAD, ale na trochu jiném principu anonymní

Potřeby:

pro každého žáka kopie pyramidy označená „S“ a kopie pyramidy označená „V“ (každá na zvláštním papíře), abecední seznam všech žáků ve třídě pro každého

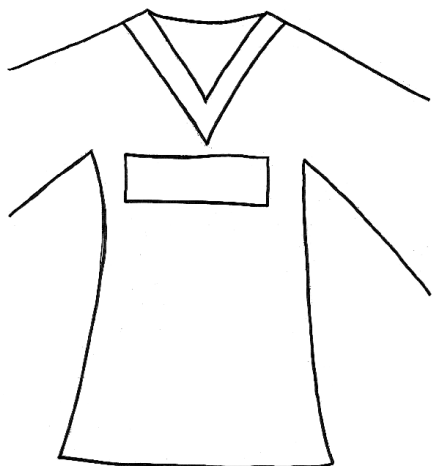
Instrukce:

1. Rozdáte nejprve pyramidu „S“.
2. Nejprve vymezte společně se žáky pojem „sympatie“ (jde o pozitivní význam).
3. Umístíte do okének pyramidy jména svých spolužáků podle toho, jak jsou vám sympatičtější:
 - vrchol pyramidy znamená nejsympatičtější, směrem dolů sestupná tendence
 - každý ze spolužáků musí mít své místo v pyramidě, proto máte k dispozici seznam, abyste na nikoho nezapomněli,
 - sebe nepíšete,
 - v jednom políčku může být i více jmen a ne všechna políčka musí být plná,
 - vyplněnou pyramidu odevzdáte.
4. Po odevzdání vyplněné pyramidy „S“ dostanou druhou pyramidu označenou „V“.
5. Vymezení pojmu „vliv“ – směřovat do negativního pólu (negativní význam).
6. Umístíte do okének pyramidy jména svých spolužáků podle toho, jaký mají vliv ve třídě:
 - vrchol pyramidy znamená nejvlivnější, směrem dolů sestupná tendence,
 - stejný princip jako u první pyramidy.

Vyhodnocení

- pyramidy „S“ i „V“ se vyhodnocují zvlášť
- ke každému řádku pyramidy je přidělený určitý počet bodů (např. vrchol pyramidy má 7 bodů, jméno či jména napsaná v tomto řádku dostanou tedy 7 bodů)
- ke každému jménu zapisovat příslušný počet bodů, ty pak sečíst a sestavit výsledné pořadí
- žák či žáci s nejvyšším počtem bodů u „S“ jsou tedy nejsympatičtější, u „V“ nejvlivnější, ovšem v negativním smyslu, čili mají na ostatní špatný vliv
- oběť šikany bývá u „S“ i „V“ dole
- agresor u „S“ uprostřed, u „V“ nahoře

TRIČKO



Věk:

2.-5. třída

Sledovaný jev:

oblíbenost a odmítání

Charakteristika:

spíše doplňková technika; může být anonymní a nemusí (pokud jde o obecnou rovinu a o třídu jako celkem, pak může být anonymní, jestliže chcete znát, kdo konkrétně preferuje koho, pak je třeba mít tričko podepsané)

Potřeby:

pastelky, kopie obrázku trička pro každého žáka ve třídě

Instrukce

1. Vybarvěte si přední stranu trička dle libosti, vyznačený pruh uprostřed nechte bílý.
2. Do bílého pruhu napište jméno někoho ze třídy, koho byste chtěli mít na srdci (nebo koho máte ze třídy nejraději (mohou být i dva)).
3. Vybarvěte si zadní stranu trička dle libosti, vyznačený pruh uprostřed nechte bílý.
4. Do bílého pruhu napište jméno toho, koho ze třídy máte nejméně rádi (komu byste řekli, aby vám vlezl na záda).

Vyhodnocení

- opakující se jména či jméno na přední straně je oblíbeným jedincem (nejjednodušší je vzít si abecední seznam a dělat si čárky u jmen)
- na zadní straně pak jde o nejméně oblíbeného jedince
- pokud se žádné jméno z přední strany trička neopakuje nebo se opakuje jen málo, pak děti psaly jména svých nejlepších kamarádů a kamarádek
- pokud se neopakuje žádné jméno ze zadní strany trička nebo se opakuje jen málo, pak není jedinec, který by byl výrazněji třídou odmítán

Nevýhoda

- nelze poznat, zda nejméně oblíbený jedinec se k ostatním chová hrubě, agresivně a z tohoto důvodu jej třída odmítá nebo zda je třídou sociálně vyloučen pro jiný důvod, který nemá přímou souvislost s jeho chováním (proto je metoda vhodná jako doplňková)

Možnosti

- děti si mohou tričko namalovat samy na prázdný papír podle vzoru, např. na tabuli, nebo paní učitelka maluje společně s dětmi

CESTA KOLEM SVĚTA

Věk:

4.–9. třída

Sledovaný jev:

oblíbenost a neoblíbenost (do určité míry lze odhalit agresory a oběti)

Charakteristika:

sociometrie formou hry; ukáže, kdo je ve třídě oblíben a kdo ne (do určité míry lze odhalit agresory a oběti); anonymní

Potřeby:

pro každého žáka papír s připravenými otázkami

Legenda:

„Vítám tě na lodi, na které cestuješ ty a tví spolužáci. K naší společné cestě kolem světa potřebuješ jen svou představivost. Na chvilku zavři oči a představ si, že vaše třída vyhrála loď a vydává se na cestu kolem světa. Pojedete ovšem sami, bez dospělých. Než ale vyplujete, stojí před tebou otázka, koho ze třídy vybrat na určitá místa tak, aby vaše loď mohla bezpečně plout. Rozhoduj se sám za sebe, začneme s volbou posádky.“

Instrukce

- žáci po úvodu odpovídají na otázky, které mají před sebou na papíře
- každou otázku přečíst nahlas, popřípadě vysvětlit či přeformulovat vlastními slovy pro lepší pochopení, a nechat čas na odpověď

Vyhodnocení

- ke každé otázce si vypsát jména, která žáci uvedli ve svých odpovědích
- vypovídající hodnotu mají jména, která se u konkrétní otázky opakují nebo jsou častěji uváděna

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Věk:

3.–6. třída

Sledovaný jev:

spokojenost, třenice, soutěživost ve třídě, obtížnost učení soudržnost třídy

Charakteristika

Zjišťuje pět základních parametrů:

- a) spokojenost ve třídě – č. ot. 1, 6, 11, 16, 21
- b) třenice ve třídě – č. ot. 2, 7, 12, 17, 22
- c) soutěživost ve třídě – č. ot. 3, 8, 13, 18, 23
- d) obtížnost učení – č. ot. 4, 9, 14, 19, 24
- e) soudržnost třídy – č. ot. 5, 10, 15, 20, 25

Je možné sledovat jak výsledky jednotlivců, tak třídy jako celku. Jedná e o anonymní dotazník. Výsledky je možné interpretovat pedagogům, rodičům.

Pro snazší porozumění zadání i jednotlivým tvrzením je možné každou položku předčítat nahlas a po přečtení vždy nechat čas na reakci.

Skórování

- odpověď ANO = 3 body
- odpověď NE = 1 bod
- obě varianty nebo žádná = 2 body
- odpověď ANO se symbolem R = 1 bod
- odpověď NE se symbolem R = 3 body

Vyhodnocení

- obodování jednotlivých položek každého dotazníku
- aritmetický průměr u každého aspektu jednotlivého dotazníku
 - a) spokojenost – sečíst body otázek č. 1, 6, 11, 16, 21 a výsledek vydělit počtem otázek tohoto aspektu, což je číslem 5
 - b) třenice – součet bodů otázek č. 2, 7, 12, 17, 22 a výsledek vydělit počtem otázek aspektu
 - c) soutěživost – součet bodů otázek č. 3, 8, 13, 18, 23 a výsledek vydělit počtem otázek aspektu
 - d) obtížnost učení – součet bodů otázek č. 4, 9, 14, 19, 24 a výsledek vydělit počtem otázek aspektu
 - e) soudržnost – součet bodů otázek č. 5, 10, 15, 20, 25 a výsledek vydělit počtem otázek aspektu
- z každého dotazníku sepsat body týkající se jednotlivých měřených aspektů, které je možno opět sečíst a vydělit počtem žáků, kteří se sociometrického šetření účastnili
- proměnná a) a e) – čím vyšší hodnota, tím lépe
proměnná b), c), d) – čím vyšší hodnota, tím hůře
- pro orientaci je vhodné určit si u každé proměnné horní mez a dolní mez, určující pak je, k jaké hranici se výsledek přibližuje

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA**Zadání:**

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci.

Každou větu v dotazníku si nejprve řádně a pozorně přečtete. Nejedná se o otázku, ale jde o větu oznamovací, čili o tvrzení. Pokud s daným tvrzením souhlasíte, zakroužkujete odpověď ANO. Pakliže s tvrzením nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova NE. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtnete křížkem odpověď, kterou chcete změnit, a zakroužkujete tu, která má platit.

Pomocná otázka: Je to pravda? Je tomu skutečně tak?

Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. I když u některého tvrzení nebudete vědět nebo budete váhat, přesto se pořádně zamyslete a přikloňte se buď k odpovědi ANO, nebo k odpovědi NE.

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE	
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE	
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE	
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE	
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE	
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE	R
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE	
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	ANO	NE	
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE	R
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE	R
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO	NE	
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE	
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ANO	NE	

14.	V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.	ANO	NE	
15.	Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	ANO	NE	
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO	NE	R
17.	Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE	
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	ANO	NE	
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE	
20.	Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE	
21.	V naší třídě je legrace.	ANO	NE	
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE	
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE	
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	ANO	NE	R
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé.	ANO	NE	

11.4.3 Aktivity

Všechny aktivity v podstatě mají charakter hry, jsou tvořivé, dětem blízké a prostřednictvím zážitků pomáhají rozvíjet kamarádské vztahy, pozitivně ovlivňují jejich spokojenost se životem a psychickou pohodu. Důležitá je však i skutečnost, že při těchto aktivitách mohou pedagogové poznat vztahy v dané skupině lépe než při klasickém vyučování. Na konci každé aktivity je velmi důležitý proces reflexe.

Lze využít několika typů her:

Kooperativní hry

Psychická odolnost je z velké části výsledkem úspěšné socializace. To znamená i schopnost úspěšné kooperace s ostatními lidmi, přispět sebevědomě svým dílem ke společnému výsledku. V kooperaci si děti mohou uvědomovat výhodu spolupráce. Schopnost požádat druhé lidi o pomoc při řešení zátěžové situace je znakem osobnostní zralosti jedince. Silná osobnost usiluje o kompromis a konflikty řeší tak, aby bylo dosaženo shody. Z toho důvodu jsou velkým přínosem hry zaměřené na spolupráci a součinnost.

Komunikativní hry

Velmi důležitým tématem při práci s úzkostnými dětmi je často překonání strachu z mluvení. Nacvičují se dovednosti jako vyslovit své přání, odpovědět na otázku, požádat o pomoc. Řeč je prostředkem porozumění a poznání ostatních, proto hrou rozvíjíme souvislé a logické vyjadřování. Důraz klademe i na pozorné naslouchání a umění klást doplňující otázky. Spolupráce s druhými lidmi vyžaduje vzájemnou komunikaci.

Hry pro získání pocitu síly

Odolná osobnost by v žádném případě neměla znamenat sobectví a bezohlednost vůči druhým. Jsou to hry, které mají posilovat pocit „my“ a solidaritu, odpovědnost za společenství, ohleduplnost, schopnost kompromisu a obětavost. Lidé se silným sebevědomím jsou schopni vnímat vlastní a cizí hranice a respektovat je. Jsou schopni se vyjadřovat a přijímat i negativní věci a přitom nemít pocitu bezmoci, strachu a viny.

Příběhy a jejich přehrávání

Pracuje se zde hlavně se změnou myšlení a chování v různých situacích. Dítě se má naučit říct STOP, když se mu začne chtít plakat nebo se chce ze situace stáhnout. Po promyšlení problému se naučí zastavit se, pořádně se na situaci podívat, zaposlouchat se a zamyslet se nad ní a zkusit najít řešení. Při práci s příběhy se někdy může využít loutek. Vždy je důležité o příběhu s dítětem mluvit. Potom si ho zkusit přehrát s jiným řešením.

Prožitkové hry

Tento typ her je zaměřený na přímý prožitek některého postižení, na schopnost vcítit se do „kůže“ handicapovaného dítěte. Žáci si např. vyzkoušejí, jaké to je chodit se zavázanýma očima, orientovat se jen pomocí sluchu a hmatu, moci používat jen jednu ruku, sedět na vozíčku a pokoušet se ho řídit atd.

Úkoly pedagogů při jednotlivých aktivitách

Poskytnout dětem čas, který jim nabídne zážitky, odlišné struktury výuky a více interakcí, pomáhat jim vyhodnotit jejich zkušenosti.

Má:

- na starosti strukturu hry a na konci klade otázky k jejímu vyhodnocení, aby byly schopny děti posoudit své zkušenosti,
- nabádat děti, aby o svých zážitcích nebo problémech mluvily upřímně a jasně, dodávejte jim odvalu,
- pomoci jim rozpoznat, co dokážou samy a na co samy nestačí,
- dát jasně najevo, že všechny city jsou přijatelné, ale že nemůžete akceptovat jakékoli jiné chování,
- naučit děti spojit pocity a mravné chování, chtějí-li později v soukromém životě a ve světě práce přežít,
- pomáhat žákům, aby si stanovili, pokud možné jasné cíle a efektivně se snažili o jejich dosažení,
- vysvětlit, že všichni se stále musíme učit, jak o vztahy pečovat, rozvíjet je,
- vysvětlit, že mluvit a naslouchat je prospěšné,
- pomoci dětem, aby byly tolerantnější, flexibilnější, pozornější, aby se méně bály, stresovaly a necítily se osaměle,
- pomoci objasnit jejich hodnoty, stanovit priority, naučit děti, jak řešit konflikty, pozorně naslouchat, srozumitelně komunikovat s uznáním pochválit a v neposlední řadě se dobře chovat,
- citlivě vybírat téma a druh aktivit,
- nechat se inspirovat dětmi – samy přijdou na dobré nápady, jak se ve skupině domluvit a vzájemně si pomáhat.

Pravidla při skupinové práci:

1. Snažit se vytvořit bezpečnou, uvolněnou a hravou atmosféru.
2. Nekritizovat názory žáků, nemoralizovat, nepoučovat, neposmívat se.
3. K názorům nebo postojům, které se odlišují od obvyklých norem nebo pravidel, přistupovat citlivě a tolerantně.
4. Nerozšiřovat, nepoužívat informace a důvěrné údaje.
5. Využívat pochvalu.

Modifikace her pro zrakově postižené:

Hry je potřeba přizpůsobit a promyslet tak, aby se nevidomí a slabozrací mohli samostatně a rovnocenně zapojit. Modifikací se rozumí např. zvětšení textového a obrázkového materiálu, popisky a navigace v Braillově slepeckém písmu, používat natažené provázky, lana, hmatové podněty, zvukové signály pro orientaci, speciální pomůcky (kostky, míče, klapky, konturky apod.).

Je vhodné zařazovat aktivity, kde se integrovaný žák stane vůdcem, to znamená vymyslet takovou hru, kde si vidící nasadí klapky a nevidomí se pak stávají těmi zkušenými, kteří se umí orientovat a ví, na co si dát v lese pozor, umí číst Braillovo písmo, takže mohou číst vzkazy i pro spoluhráče s klapkami apod. Mnohdy postačí jednoduchá úprava či obměna.

S nestandardními sociometrickými nástroji pracuje kompetentní uživatel, tzn. vzdělaný pedagog, který respektuje etický kodex povolání.

Nestandardní sociometrické nástroje uváděné v katalogu může pedagog upravovat a dotvářet dle vlastní tvořivosti.

Úspěšnost učitelovy práce do značné míry závisí na tom, zda dobře zná své žáky.

Měl by se vyvarovat chybám v poznávání osobnosti žáka, např. individuální subjektivní zkreslení, projekce, předsudky, haló efekt, stereotypizace.

11.4.4 Prožitkové hry

Prožitkové bloky plánované podle potřeby na max. 3–4 vyučovací hodiny.

Pokud se bude pořizovat záznam (fotografie, videozáznam), je nezbytný souhlas rodičů dětí ve třídě.

Základní členění prožitkových bloků:

- 1) Seznamovací, úvodní
- 2) Zahřívací – pohybové
- 3) Tvořivé
- 4) Smyslové hry
- 5) Týmová práce
- 6) Posílení empatie pro druhého, poznání sama sebe
- 7) Reflexe

Ad 1) Seznamovací, úvodní

a) *Jméno*

Pomůcky: bílé samolepky, barevné fixy

Popis: Každý žák si vezme samolepku a nalepí si jí na tričko. Na tuto samolepku si nechá od ostatních napsat jednotlivá písmenka svého jména. Od každého může mít napsané jen jedno barevné písmeno, např. A N E T A

Pomůcky: papír, barevné fixy, v případě potřeby Pichtův psací stroj

Popis: Každý napíše své jméno do sloupce – písmena pod sebe a ke každému písmenku napíše nějakou vlastnost, schopnost, která je pro ně charakteristická a začíná tím písmenkem, např. A – aktivní

N – náruživá...

b) *Náladoměr*

Cíl: zjištění momentální nálady žáků, uvědomění si příčiny

Pomůcky: náladoměr se škálou na papírových kartičkách, v případě potřeby hmatové verze pro žáka se ZP

Popis: Pro každého žáka se připraví náladoměr se škálou a vysvětlí se jednotlivé stupně.

Žáci sedí v kruhu, postupně říkají, kde se v náladoměru nacházejí a proč.

1 – bod mrazu špatná nálada

5–6 – střed – nálada neutrální

10 – euforie

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I _ _ _ _ _	I _ _ _ _ _	I _ _ _ _ _	I _ _ _ _ _	I _ _ _ _ _	I _ _ _ _ _	I _ _ _ _ _	I _ _ _ _ _	I _ _ _ _ _	I _ _ _ _ _

Tento náladoměr se rozdává žákům na konci zážitkového bloku. Žáci sedí v kruhu, postupně říkají, kde se v náladoměru nacházejí a proč.

Ad 2) Zahřívací – pohybové

a) *Místa si vymění ti, co...*

Cíl: zjištění vlastností, schopností a zájmů žáků

Popis: Žáci sedí na židlích v kruhu a jeden stojí uprostřed a říká: „Místa si vymění ti, co... např. mají rádi zmrzlinu. Ten co říká, si sedne na nějakou uvolněnou židli. Ten co zbude, říká další kritérium přemístění jedinců.“

b) *Na statku*

Cíl: využití sluchové paměti, orientace v prostoru

Pomůcky: kartičky s názvy zvířátek a jejich mláďátek, např. koza – kůzle, slepice – kuře, kočka – kotě, pes – štěně apod., klapky na oči, modifikace kartiček pro ZP

Popis: Děti si losují jména zvířátek – mládě a rodič (na kartičkách), v „duchu“ si přečtou. Nasadí si klapky a na povel se vzájemně hledají do dvojic pomocí charakteristického zvuku zvířátek.
Vyhodnocení: reflexe, pocity při aktivitě

c) Na překážky

Cíl: orientace v prostoru, překonávání různých překážek
Pomůcky: šátek pro každého, překážky lavice, židle
Popis: Děti se rozdělí do dvojic, poté polovina dětí – jeden z každé dvojice – si zaváže oči. Děti, které vidí, postaví překážkovou dráhu – obtížnost podle věku, schopností dětí. Do průběhu trasy zařadit: změnu směru, podlézání, přelézání překážky. Děti ve dvojicích trasu projdou, způsob navigace si volí samy. Poté si role vymění a překážková dráha se změní.
Vyhodnocení: reflexe, pocity při aktivitě

d) Přechod řeky plné dravých piraní

Cíl: spolupráce, ztráta ostychu z doteku
Pomůcky: lano
Popis: Lano položené na zem představuje most. Žáky rozdělí na dvě skupiny, které se postaví na oba konce lana. Jejich úkolem je přejít na druhou stranu. Žáci nesmí chodidlem ani rukou došlápnou nebo dosáhnout mimo lano (stačí i minimální kontakt s lanem). Pokud došlápnou mimo lano, musí se vrátit na konec zástupu.
Doporučení: Je vhodné zařadit motivační příběh: Jste obyvatelé jedné vesnice, která leží na dvou březích řeky. Jediné, co fyzicky obě části spojuje, je lanový most. Právě dnes slavíte výročí založení vaší obce a připravili jste hostinu pro sebe i pro obyvatele žijící na druhém břehu.
Vyhodnocení: reflexe, pocity při aktivitě

e) Podbíhání lana

Cíl: zábava, spolupráce, zahřátí organismu
Pomůcky: ozvučené lano
Popis: Jde o klasickou aktivitu, při níž žáci podbíhají nebo přeskakují točící se lano. Předpokladem je, že ve skupině je vždy někdo vidící.
Úkoly: Libovolně ve dvojicích podběhněte na druhou stranu.
 Libovolně ve čtveřicích podběhněte na druhou stranu.
 Na každé otočení lana podběhne jedna dvojice. Nesmí se stát, že na jedno otočení lana nikdo nepodběhne nebo podběhnou dvě dvojice najednou.
 Lano se točí obráceně a žáci ho nepodbíhají, ale přeskakují a plní předešlé úkoly ve stejném pořadí (viz úkoly výše).
 Žáci vběhnou pod lano a několikrát ho přeskočí snožmo a mohou běžet na druhou stranu. Všichni žáci mají za úkol podběhnout lano na druhou stranu pouze na jedno otočení.
Vyhodnocení: reflexe, pocity při aktivitě

f) Slepý čtverec

Cíl: spolupráce, mezipředmětové vztahy (geometrie, matematika)
Pomůcky: klapky, lano
Popis: Hráči se postaví do řady a zavážou si oči, dostanou do rukou lano. Jejich úkolem je udělat z lana čtverec. Až budou přesvědčeni, že se jim úkol povedl splnit, položí lano před sebe a sundají si klapky. V průběhu hry musí být každý hráč v kontaktu s lanem. Je možné povolit jednomu hráči obcházet ostatní, aniž by musel být v kontaktu s lanem. Těm, kteří jsou aktivní v řešení úkolu, se pošeptá, že mají být potichu, aby zbytek skupiny mohl začít komunikovat a spolupracovat.
 Je možno zadat i jiné tvary než čtverec (trojúhelník, přímka, kolmice).

Doporučení: 1 až 2 žáky určit jako průvodce, kteří dohlížejí na bezpečnost pohybu ostatních hráčů.
Vyhodnocení: reflexe, pocity při aktivitě

Ad 3) Tvořivé

a) Modelování

Cíl: simulace nevidomosti, využití hmatu
Pomůcky: hlína, modelína, klapky či šátky na oči
Úkol: Poslepu vymodeluj kouli.
Poslepu vymodeluj krychli nejdříve oběma rukama, poté jednou rukou.
Vyhodnocení: reflexe – pocity, jaká byla obtížnost úkolu

b) Kreslení svého jména

Cíl: posílení harmonie, rovnováhy, relaxace
Pomůcky: papíry, barevné pastelky
Popis: Přeložíme papír A4 na výšku. Na jednu půlku přeloženého papíru napíšeme fixou psacím písmem své jméno. Za linku je považována přeložená hrana papíru (přehyb). Přeložený papír přiložíme popsanou stranou na plochu a jméno překreslíme na druhou stranu přeloženého papíru. Papír rozložíme a výsledný obrazec vybarvíme.
Vyhodnocení: povídání nad obrázkem a pocity při malování

Ad 4) Smyslové hry

a) Modelování

Cíl: simulace nevidomosti, využití hmatu
Pomůcky: hlína, modelína, klapky
Popis: Každý si z modelíny poslepu vytvoří nějaké „dílo – model“. Poté se ve dvojici poslepu rukama dohodnou – domluví a vytvoří ze dvou modelů jeden – záleží na jedincích, jak se domluví, jestli dosavadní díla zruší nebo spojí...
Vyhodnocení: reflexe, pocity při procesu, při spojování s někým...

b) Tanec po papíře

Cíl: simulace nevidomosti, neverbální komunikace
Pomůcky: papír, tužka, klapky či šátky na oči
Popis: Vytvoření dvojic, nasazení klapek. Dvojice sedí naproti sobě, na stole leží papír a dostanou jednu tužku.
1) Dvojice uchopí společně jednu tužku a vyplní celý prostor papíru společnou kresbou „tanec po papíře“.
2) Další zadání učitele – společně nakreslit auto a stromu na druhou stranu papíru.
3) Další volný papír nakreslit společně libovolný obrázek bez zadání učitele, co mají kreslit.
Vyhodnocení: reflexe, pocity, kdo vedl kresbu, jak se to poznalo a jaké to bylo

c) Andělé a nevidomí

Cíl: simulace nevidomosti, prostorová orientace v místnosti, využití kompenzačního smyslu – hmatu
Pomůcky: klapky na oči
Příprava: praktická ukázka chůze s nevidomým, bezpečnostní držení
Popis: Žáci jsou rozděleni do dvojic jeden z nich je anděl strážný, který chodí s nevidomým (nebo je s klapkami). Daná dvojice si vylosuje jeden ze zadaných úkolů a musí je splnit. Po skončení úkolu se děti ve dvojici vymění.
Úkoly: dojít do šatny, do jídelny či tělocvičny, kabinetu apod.
Doporučení: Nevidomý žák popíše svým spolužákům důvěrně známou trasu a ostatní hádají cíl trasy.
Vyhodnocení: reflexe, pocity, složitost prostorové orientace bez vizuální podpory

d) Degustace poslepu

- Cíl:** rozvoj kompenzačního smyslu čich, hmat, chuť
Pomůcky: misky se surovinami, klapky, papír, tužka, klapky nebo šátky
Příprava: Na stolech nebo na stanovištích jsou připraveny misky se surovinami, lahvičky s kořením, zajistit dvě různé sady na degustaci.
Náměty na suroviny: mrkev, jablko, mandle, hořká čokoláda, piškoty, ovesné vločky, sůl, rajče, lentilky, nápoje, koření, rozinky
Popis hry: Děti s klapkami jsou naváděny průvodcem a musí zjistit jednotlivými smysly, o jaké jídlo či surovinu jde. Průvodce zapisuje odpovědi. Po skončení aktivity se děti vystřídají.
Vyhodnocení: počet správných odpovědi, diskuse na téma oblíbený pokrm

e) Každodenní činnosti po slepu

- Cíl:** simulace nevidomosti, rozvíjení empatie pro život jedince se zrakovým postižením
Pomůcky: indikátor hladiny, podpisová šablona, hmatové hodinky – lze vypůjčit v tyflocentrech, v tyflokabinetu, tyfloservisech, v SPC pro ZP či od žáka se ZP, dále hrnečky, nápoje, pečivo, nůž, máslo nebo pomazánka, mobilní telefon, klapky nebo šátky, zubní kartáček a pasta, sada oblečení – rukavice, čepice, bunda se zipem, kalhoty, boty s tkaničkou
Popis: Žáci jsou rozděleni do dvojic, jeden z nich má klapky, druhý mu dělá průvodce. Nevidomí provádějí činnosti podle instrukcí.
Náměty na jednotlivé aktivity prováděné poslepu:
– nalévání nápoje – sledování hladiny, mazání pečiva
– orientace na klávesnici mobilu – zkouška vytočení nějakého čísla podle instrukcí
– popis do šablony, rozlišování bankovek a mincí
– orientace na číselníku hmatových hodinek
– vyčištění zubů
– oblékání a svlékání poslepu
Vyhodnocení: reflexe, pocity, diskuse

f) Sáček pokladů

- Cíl:** využití hmatu, verbální schopnost, vizuální představivost
Pomůcky: textilní sáček naplněný různými předměty, např. kulaté nůžky, lžíce, korková zátka, spinka, guma, tužka, otvírák apod.
Popis: Žáci sedí na židlích v kruhu a za zády si předávají sáček pokladů. Žák, který má sáček u sebe, si z něj vytáhne za zády jeden předmět a slovy popíše jeho vlastnosti, využití. Nesmí vyslovit jeho název. Ostatní žáci hádají název předmětu.
Doporučení: V průběhu hry obměňovat obsah sáčku.

Ad 5) Týmová práce

a) Stavba věže

- Cíl:** týmová práce, soutěž, komunikace
Pomůcky: špagety (podle počtu skupin) nebo 8 celých novin, lepicí páska
Popis: Rozdělit skupinu na 5–6členné skupiny. Každé dát špagety. Úkolem je vytvořit ze špaget nebo novinového papíru a lepenky co nejvyšší věž.
Vyhodnocení: kdo bude mít nejvyšší věž, pokud bude výška věží stejná, rozhoduje celkový estetický dojem, pocity a reflexe při aktivitě

b) Uzavřený kruh

- Cíl:** aktivita na odhalení submise a dominance u dětí, zvládnutí náročných situací. Je možné sledovat, jak se kdo snaží prosadit, jakých prostředků přitom používá (přemlouvání, podleze, přeलेze, nadzvedne někoho v náručí, využije slabšího jedince, citově vydírá)

Popis: Vytvořit ve skupině kruh, pevně se semknout (děti se drží v podpaží). Členové skupiny v kruhu nemluví. Jeden ze skupiny bude uvnitř kruhu a má se dostat ven. Záleží na něm, jaké prostředky použije.

Doporučení: Účastník je vně kruhu a má se dostat dovnitř.

Vyhodnocení: reflexe, pocity, způsob sebeprosazení

c) Školní výlet na rafty

Cíl: rozhodování, kooperace, loajalita ke skupině

Pomůcky: pro každého žáka přehled možností čerpání poukazu

Popis: Třídě se oznámí, že vyhrála poukaz na atraktivní školní výlet. Každý si může vybrat z několika možností (např. výlet do Prahy, návštěva aquaparku, rafty, výlet se spaním pod širákem). Každý žák se rozhodne sám za sebe a vybere si jednu z možností. Své rozhodnutí s nikým nekonzultuje. Učitel zjistí, jak se jednotlivé děti rozhodovaly. Žáci se rozdělí na skupiny podle svého rozhodnutí, zvolí si mluvčího ve skupině, který prezentuje názory skupiny před všemi.

Po skončení: Skupině se oznámí, že se situace se změnila. Pokud se žáci do 10 minut dokážou rozhodnout na společné jedné variantě, obdrží sponzorský dar v hodnotě 5 000 Kč.

Vyhodnocení: průběh diskuse, taktika přesvědčování, strategie

Doporučení: použít nápady na témata: jak si upravit třídu, jaký program připravit na vánoční večírek apod.

Ad 6) Posílení empatie pro druhého, poznání sama sebe

a) Velké pravdy v malých příbězích

Cíl: pochopit tzv. „kouzelná slovíčka“, uvědomit si pozitivní důsledky používání těchto slov pro vývoj mezilidských vztahů

Pomůcky: text příběhu

Popis: Žákům se přečte příběh o tom, jak důležité je poděkovat a poprosit.
„Kupka sena na talíři“

Maminka vařila každý den pro tatínka a děti, ale ani jednou od nich neslyšela slovo děkuji. Jednou v poledne prostřela na stůl ubrus, položila na něj příbor, chléb, květiny a do každého talíře dala hrst sena. Příběhl hladový muž a děti a překvapeně se ptali: „Co to má být? Dnes máme jíst seno? Jak to?“ Matka odpověděla: „Ale ne! Udělala jsem těstoviny. Nejdříve bych vám však chtěla něco říci. Už roky vám vařím, peru... a ani jednou jste mi neřekli: Dnes byl výborný oběd. Děkujeme mami! Myslela jsem si, že si ani nevšimnete, co jíte, že by vám bylo jedno, i kdybych vám přinesla seno.“ Někdy zapomínáme na ty nejbližší, na to, co pro nás každodenně dělají. A přitom stačí tak málo a říci jim slovíčko děkuji.

Vyhodnocení: zamyslet se nad pocity maminky

„Ze všech sil“

Otec pozoroval malého synka Lukáše, který se snažil ze všech sil odsunout skříňku, za níž mu zapadla hračka. Lukáš se namáhal, celý zrudl, ale skříňku se mu nepodařilo posunout ani o milimetr.

„Použil jsi opravdu všechny své síly síly?“ zeptal se otec.

„Ano,“ odpověděl Lukáš

„Ale ne, ještě ne,“ usmál se na něho tatínek, „mohl jsi mě přece zavolat a poprosit, abych ti pomohl.“

Vyhodnocení: společná diskuse na témata: umět si říkat o pomoc, jak a kdy nabízet pomoc

Doporučení: požádat žáky, aby vymysleli sami příběh o důležitosti těchto slov a významu pomoci

b) Daruji ti květinu

Cíl: rozvíjet dovednost používat kouzelná slovíčka“ v každodenním životě, rozšiřovat repertoár toho, za co všechno můžeme v různých situacích lidem poděkovat

- Pomůcky:** kartičky pro poděkování a omluvu, např. s květinou, srdcem, úsměvem apod.
Popis: Dej kytku někomu z nás za něco jako symbol děkuji... (kartičky) kytka, možno použít sociometrický nástroj Tričko (viz předchozí). Dej kartičku s úsměvem (symbol promiň) někomu, když se chceš za něco omluvit.
Vyhodnocení: diskuse na téma: možnosti poděkování a omluvy

c) Chtěl bych, aby vedle mne seděl...

- Cíl:** naučit se přijímat pochvalu a chválit někoho
Popis: Žáci sedí na židlích v kruhu, jedna židle je navíc, ten, kdo má volnou židli po jeho pravé ruce, říká: „Chtěl bych, aby vedle mne seděl/a... jméno..., protože... nějakou kladnou vlastnost nebo schopnost.“ Všichni žáci se musí vystřídat v udělení pochvaly a všichni žáci musí být za něco pochváleni.
Vyhodnocení: společná diskuse na téma: pochvala je kořením života

d) Občas měníme své postoje vůči věcem kolem sebe – pro starší věk

- Cíl:** poznání sebe sama a naslouchání druhému
Popis: Žáci vypracují písemně své názory na následující výroky:
Ztráty jsou bolestné.
Zdvořilost je známkou slabosti.
Z výsměchu jsou lidé nešťastní.
Úspěch přináší příjemné pocity.
Být nadšený znamená být šťastný.
Děti musí počítat s tím, že budou zraňovány.
Zlostní lidé způsobují, že lidé kolem jsou také zlostní.
Je snadné hovořit o sobě, když mne ostatní mají rádi.
Člověk se může cítit buď přijímán anebo odmítán, ne obojí.
Jenom slaboši říkají druhým, že je milují.
Doporučení: jednotlivé výroky se mohou upravovat podle věku a schopností dětí
Vyhodnocení: diskuse nad jednotlivými výroky, reflexe, pocity, obtížnost tématu

Ad 7) Reflexe

Prožitkové aktivity se posouvají do hlubší roviny až tehdy, když jsme schopni položit správné otázky k rozpoznání toho, co bylo a je pro žáky užitečné. K tomuto slouží reflexe, což je jakési zhodnocení prožitého. Reflexe mnohdy dává dodatečně smysl celé hře. Díky reflexi může mít pro jedince význam i prohraná nebo neúspěšná hra.

Reflexe se dle Kolbeho provádí ve čtyřech krocích:

1. Bezprostřední prožitek ve hře – konkrétní hra.
2. Přehrávání, zpětné pozorování a reflektování tohoto prožitku. V této části reflexe účastníci projevují své pocity a zážitky z hry a sdílejí je s ostatními. Při přehrávání nic nerozebíráme a nehodnotíme (jak vedoucí, tak účastníci), měl by to být spontánní proces. Jde o subjektivní popis reality.
3. Srovnání, hodnocení, rozbor a zevšeobecnění získaných poznatků do abstraktnějších pojmů a tvorba určitých hypotéz. Pomáhá, jsou-li připomenuty nejdůležitější okamžiky hry. Snažíme se o co nejobjektivnější popis reality, její rozbor a hodnocení.
4. Poučení z chyb.

Výsledkem je nová, obohacená zkušenost.

Reflexe by měla proběhnout bezprostředně po aktivitě, někdy je však dobré nechat prožité zážitky doznít a provést reflexi až třeba druhý den. Je dobré nechat žáky bezprostředně po hře i spontánně hovořit o svých zážitcích. Fázi zhodnocení a zevšeobecnění získaných poznatků provést, až když silné zážitky v žácích dozní.

Úkoly vedoucího reflexe – učitele:

- Provázet účastníky procesem reflexe. Dávat tomuto procesu rámeček, pomáhat skupině jít určitým směrem.
- Podporovat účastníky k vyjadřování vlastních názorů a k výměně zkušeností.
- Pomáhat udržet téma rozpravy, poukazovat na odbočení nebo zopakovat původní téma či otázku (např. „To je moc zajímavá myšlenka, ale už jsme tím trochu odbočili. Pojďme se tedy vrátit k úvodní otázce...“).
- Hlídat konstruktivnost diskuse a bránit únikům do příliš obecné roviny.
- Vyjasňovat a posunovat komunikaci, např. shrnout příspěvky, žádat objasnění nejednoznačných formulací („Co myslíš tím, že...?, Co znamená, že...?“).
- Vracet slovo přerušným.
- Podporovat ostýchavější a méně průbojně účastníky ve vyjadřování jejich pocitů a zkušeností, respektovat právo každého diskuse se neúčastnit.
- V žádném případě se nesmí vedoucí pustit do posuzování, hodnocení, nebo dokonce do zlehčování či kritizování myšlenek a pocitů žáků.

Reflexe je především prostor pro účastníky, aby si uvědomili a utřídili důležité souvislosti a zkušenosti.

Podmínky pro zdárný průběh reflexe

- Pro výměnu zkušeností musíme mít dostatek času – délka se řídí věkem žáků, zkušeností, významem aktivity.
- Doporučujeme sedět v kruhu, kde všichni mají vůči ostatním stejné postavení, všichni na sebe vidí a mají pocit určité uzavřenosti, intimity – „co se děje zde, je jen pro nás, kteří v kruhu sedí“.
- Učitel by měl stanovit cíle reflexe – jakým směrem chce reflexi vést, co by mělo být jejím hlavním výstupem.
- Učitel by si měl psát poznámky o průběhu hry, napsat si základní body, kterých se chce v reflexi držet, apod.

Proces reflexe může vedoucí usnadňovat otázkami. Kromě otázek lze používat např. metodu „konstruktivní ticho“. Pokud po vyřčení otázky nikdo nezačne hned odpovídat, může použít pravidlo dvaceti sekund – do té doby většinou někdo začne hovořit. Vymyslet bleskově smysluplnou otázku není jednoduché. Jako příklad mohou sloužit následující otázky, zařazené do několika okruhů:

1. Otázky na pocity, které účastníci měli v průběhu hry:

Kdo by nám chtěl povědět něco o svých zkušenostech? Jak se cítíte nyní? Který z pocitů byste chtěli co nejdéle uchovat? Myslíte, že podobné pocity jako vy sdíleli i ostatní? Které to jsou?

2. Otázky na způsob komunikace mezi účastníky, pozornost k jiným názorům:

Jaké jste viděli rozdíly v komunikaci členů skupiny? Zůstal někdo mimo diskusi a proč? Jak jste reagovali na druhé? Změnila se vaše komunikace v průběhu řešení problému, jakým způsobem?

3. Otázky na přijímání vedoucí role:

Kdo hrál vedoucí roli během hry? Měnily se během hry vůdčí role, v jakém směru?

4. Otázky na skupinové rozhodování, způsob řešení problémů:

Můžete popsat váš typický postup při řešení problémů? Byly jiné možnosti řešení? Jaké? Kdo měl dobrý nápad a jak jste postupovali? Překvapil vás někdo?

5. Otázky na vzájemnou spolupráci a týmovou práci:

Jaká byla spolupráce ve skupině? Jaká byla vaše role v týmu? Co přispělo k úspěšnému překonání problému? Byl vám někdo ve skupině oporou? Jak na vás jednotlivce působila skupina?

6. Otázky na respektování odlišných názorů:

Jak se projevily rozdíly jednotlivců v činnosti celé skupiny? Jak se můžeme z odlišností jednotlivců poučit? Co lze aplikovat pro váš další život? Poznali jste lépe své spolužáky? Koho a v jaké oblasti? Máte někdo pocit, že bys měl své chování k ostatním změnit?

7. Otázky na celkové posouzení hry:

Poznali jste více své slabé a silné stránky? Jaké to jsou? Jaké vzpomínky si odnášíte z této zkušenosti? Jste na něco, co jste dnes vykonali, zvláště hrdí? Bylo vaše chování v této hře pro vás typické nebo se obvykle chováte jinak? Co jste se dověděli o sobě a svých schopnostech? Použijete zkušenost z této akce při další spolupráci ve třídě? Naučili jste se něco během této situace?

Každá reflexe má vést k tomu, aby žáci zvažovali, zda nové zkušenosti mají platnost i mimo třídní skupinu a prostředí, kde byly získány. Žáci si skrze reflexi mají uvědomit možný přenos (transfer) zkušeností do reality.

Chtěli bychom apelovat na pedagogy, aby svým pedagogickým taktům upozorňovali na spojování prožitků z her s každodenním životem.

DOPORUČENÁ LITERATURA PRO ZÍSKÁNÍ INSPIRACE NA HRY

HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život, sociálně psychologické hry pro děti a mládež*, Praha: Portál, 1994, ISBN 80-85282-79-2.

HRKAL, J., HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*, Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-923-1.

KOLEKTIV. *Zlatý fond her I*, Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-506-6.

LISÁ, E., a kol. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-746-6.

PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*, 1. vyd., Praha: Portál, 2008, 1. vyd, 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*, Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-331-5.

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*, 1. vyd. Praha : Portál, 1996, ISBN 80-85282-93-3.

VOPEL, W. K. *Skupinové hry pro život 4.*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-519-6.

ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978 80-7367-198-3.

Internetové zdroje

Úloha hry v osobnostním a sociálním rozvoji dětí. Diplomová práce. Brno, 2007, autor Tomáš Vaněk.

Rodič jako partner učitele při integraci, Bakalářská práce. Brno 2009, Bc. Šárka Hudeová.

<http://www.gymnasion.org/game>

<http://centrumpronevidome.cz/mezisvety/>

<http://www.hranostaj.cz/hra1411>

12 Individuální vzdělávací plán pro žáka se zrakovým postižením

EVA MATOUŠKOVÁ

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) se vytváří pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami k zajištění rovných příležitostí v přístupu k informacím a vzdělávání, k vytvoření takových podmínek, které respektují speciální vzdělávací potřeby žáka.

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením.

IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

IVP je součástí dokumentace žáka.

IVP si vytváří každá škola sama podle svého školního vzdělávacího programu, podle aktuálních možností žáka.

IVP je vypracováván zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních potřeb žáka; jednotliví vyučující stanovují vzdělávací cíle pro svůj konkrétní předmět sami, postup je konzultován a je přizpůsobený celku IVP. IVP je vypracován pro ty předměty, kde se znevýhodnění výrazně projevuje. IVP je otevřeným dokumentem, může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy, IVP se tvoří ve spolupráci se SPC, PPP a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

Ředitel seznámí s IVP zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, skutečnost potvrdí svým podpisem.

SPC, PPP sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v IVP a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

12.1 Vzor – slabozraký žák

V ukázce jsou uvedeny všechny pomůcky, potřeby, metody a prostředky, postupy, hodnocení, je nezbytné je upravit podle aktuálních speciálních možností a individuálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka.

Individuální vzdělávací plán

Školní rok ...

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Škola:

Třída: 5.

Vyšetření dne:

Platnost posudku do:

Závěr vyšetření, diagnóza:

Na základě lékařské diagnózy a speciálněpedagogické diagnostiky v SPC byly diagnostikovány zrakové funkce v pásmu těžké slabozrakosti, lékařem diagnostikována epilepsie.

Vzhledem ke stupni, závažnosti, charakteru, rozsahu postižení žáka a posouzení jeho školního zařazení z hlediska speciálněpedagogického, sociálního a organizačního byla doporučena: **individuální integrace jako žáka se zrakovou vadou**. Přítomnost asistenta pedagoga je nezbytná.

Speciálněpedagogická a psychologická péče:

- Spolupráce se SPC pro zrakově postižené.
- Podle potřeby konzultace s vyučujícími, vedením školy a rodiči.
- Zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáka při veškeré práci, zrakové postižení se promítá do všech činností, vyučovacích předmětů (individuálních, skupinových a společných), které souvisejí se zrakovým vnímáním.
- Ve všech předmětech dodržovat individuální přístup k žákovi, zrakovou hygienu, maximálně využívat kompenzační pomůcky.
- Respektovat celkově pomalejší tempo ve všech předmětech souvisejících s rychlým a přesným zrakovým vnímáním, při činnostech spojených se psaním (opisem, přepisem) a čtením.
- 1 hodina, 1 × týdně speciální péče k nácviku psaní na klávesnici PC všemi deseti a nácvik ovládnutí PC.

Cíl vzdělávání:

- Naplnit speciální vzdělávací potřeby žáka a vytvořit vzdělávací podmínky s ohledem na jeho individuální schopnosti a možnosti tak, aby se mohl zúčastnit vzdělávání, školních a mimoškolních aktivit.
- Využívat žákovy přednosti, rozvíjet sebevědomí, podporovat socializaci.
- Důsledně dodržovat zrakovou hygienu, relaxaci a pedagogické zásady nezbytné u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učební dokumenty (vzdělávací program):

Školní vzdělávací program (přesný název ŠVP, popř. č. j.), IVP je doplňkem ŠVP.

Obecné metody a prostředky k dosažení stanovených cílů:

- společné vyučování,
- skupinové vyučování,
- individuální vyučování,
- metody: střídání ve čtení a psaní, společné procvičování vědomostí a dovedností, samostatné procvičování vědomostí a dovedností, procvičování vědomostí a dovedností pomocí počítačových programů, psychorelaxační cvičení, prodloužený výklad v matematice, vysvětlování, názory.

Postupy při individuální práci s žákem:

- respektovat individuální tempo s ohledem na aktuální možnosti a schopnosti žáka,
- multisenzoriální přístup, zapojení všech smyslů při učení, úkoly komentovat, popisovat,
- omezit nebo vyloučit časově limitované úkoly,
- poskytnout dostatek času na vypracování, kontrolu, opravy anebo místo delšího času na práci snížit její objem,
- zaměřit se na kvalitu, nikoliv kvantitu,
- snížit požadavky na domácí přípravu (zkrátit domácí úkoly),
- krátit dobu psaného, psát o polovinu méně než ostatní žáci, využívat doplňování do textu, testy s volbou odpovědi, dále je vhodné střídat organizaci: čte a píše (doplňuje) žák, čte a píše asistent pedagoga, čte asistent pedagoga – píše žák, čte žák – píše asistent pedagoga,
- preferovat ústní ověřování znalostí před písemným,
- kontrolovat pochopení zadání úkolu, instrukce, správnost postupu, pomoci s prvním krokem,
- využívat kontrastu linek a psacího náčiní: modré linky – pero s černou náplní, černé linky – pero s modrou nebo zelenou náplní, zelené linky – pero s černou náplní
- užívat sešity, volné listy se širšími, výraznými linkami,

- respektovat kompenzační postavení hlavy (např.: malou vzdálenost očí od pracovní plochy, papíru, textu),
- pro zlepšení podmínek čitelnosti textu je vhodné podkládat text – řádek (záložka tmavé barvy), podkládat stránku tmavým papírem, pro zvýraznění je vhodné na stránku položit žluté průhledné desky, využívat kontrastu textu a podkladu, rozmístění textu na stránce, písmo bezpatkové (lepší je Arial), větší mezeření mezi písmeny (poměr 2 : 1), kvalitní papír (neprůsvitný, matný),
- při práci na tabuli mít možnosti: stejný text v lavici, dojít si k tabuli nebo text diktuje asistent pedagoga (vyučující),
- zapojovat žáka v co nejvyšší míře do skupinové práce se spolužáky,
- často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, využívat pozitivní motivaci,
- asistent pedagoga – poskytovat vždy tolik individuální péče, kolik je nezbytné,
- důsledně využívat sklopné desky, individuální osvětlení (lampičku zleva pro praváka), maximální vyžívání optických a elektronických pomůcek, které žák vlastní,
- vést k přípravě kompenzačních pomůcek před první vyučovací hodinou – připravit na lavici nebo do lavice nutné kompenzační pomůcky (lupa, tmavý list papíru na podložení stránky, jednobarevná tmavá záložka pod řádek, vyndat pera z penálu),
- během vyučování v předmětech, kde se čte nebo píše, využívat předepsanou kompenzační pomůcku: televizní kamerovou lupu, stojánkovou lupu, zvětšený text – technicky kombinovat možné typy zvětšení: a) lineární zvětšení – oko přiblížíme k obrazu (individuální vzdálenost oka od textu), b) zvětšení textu, c) obraz zvětšíme optickou pomůckou (stolní lupou), d) digitální elektronickou pomůckou; dbát na čistotu optiky (monitoru), u televizní kamerové lupy nastavit kontrast, zaostřovat; stránku v učebnici nebo pracovním listu podkládat tmavším papírem (nepropíše se a zvětší se kontrast figury a pozadí), spodní hranu lupy využít jako řádek (rychlá orientace v textu), dodržovat postup při přechodu na nový řádek (vrátit se zpět na začátek přečteného řádku a posunout se o řádek níže), vždy provádíme jeden pohyb: buď pult od lupy, hlava je v klidu, nebo pult v klidu, hlava se hýbe; nezbytný pomalejší pohyb, jinak je text rozmazaný,
- respektovat, že práce s optickou pomůckou i elektronickou pomůckou je zrakově náročná činnost a respektovat zrakovou hygienu: po 3–5 minutách se odklonit od textu a zamrkat, po 15 minutách relaxovat (vybrat si nějakou z relaxačních očních metod: palming – promnout ruce, lokty opřít o stůl, hlavu položit do dlaní, dlaně vytvářejí mističku, prsty jsou přeložené přes sebe, opřené o čelo, položíme ji na oči, oči jsou zavřené, nemačkáme je, volně dýcháme, setrváváme několik vteřin, do vidění tmy; střídání pohledu na různé vzdálenosti, vyhledávat barevné objekty ve třídě, dívat se z okna, trénink okohybných svalů do kruhu, vodorovně, svisle, vpravo, vlevo, cviky na krční páteř.

Zohlednění:

- výkyvů ve zrakové pozornosti a soustředění, kolísání pozornosti,
- pomalejšího pracovního tempa, delších reakčních časů,
- zvýšené unavitelnosti – týká se zejména zrakové práce,
- nižší tolerance zátěže,
- snížené kvality grafického projevu (respektování řádku, rámečku při doplňování), udržení se na řádku (psaní pod nebo nad řádek); dále možné problémy při orientaci na řádku, pomalejší orientace v textu a na stránce, problémy s nahloučenými písmeny a obrázky (malé mezery mezi písmeny a vzdálenost mezi dvěma obrázky),
- kompenzačního postavení hlavy při práci,
- individuální vzdálenosti při práci do blízka a do dálky.

Dále:

Respektovat možnou emoční labilitu, výkyvy nálad, dráždivost, pomoci s prvním krokem, vedením, přechodem z jedné činnosti (úkolů) na druhou.

Metody a přístupy v jednotlivých předmětech

Český jazyk:

- zvětšování textů nebo důsledné využívání optických pomůcek (stolní lupa, kamerová televizní lupa),
- tolerovat nepřesné psaní pod a nad řádek, využívat pomocný řádek a okýnko,
- sloh (preferovat obsah, s pomocí učitele), při opisování z tabule poskytnout text do lavice nebo čte asistent pedagoga,
- možnost psát tiskacím písmem – žák po sobě nepřečte text psaný psacím písmem (zjednodušená varianta).

Cizí jazyk:

- v písemném projevu tolerovat slova napsaná foneticky,
- preferovat ústní formu ověřování učiva,
- zaměřit se na ústní ovládnutí slovní zásoby před písemnou,
- využívat také osvojování si slovní zásoby pomocí kartičkového systému,
- slovníček píše asistent pedagoga (vyučující) – nezbytné pro přehlednost a čitelnost pro žáka,
- upřednostňovat praktické používání jazyka (fráze, slovní spojení),
- maximálně využít názoru, názorných pomůcek,
- poskytnout více času při vybavování slovní zásoby,
- využívat diktafon.

Matematika:

- prodloužený výklad – ponechat dostatečně dlouhou dobu na osvojení a fixaci nové látky,
- maximálně využít názoru, názorných pomůcek,
- upozornit na změnu algoritmu (např. zvýraznit),
- kontrolovat pochopení a porozumění slovní úloze,
- kontrolovat pochopení zadání úkolu, instrukce, pomoci s prvním krokem,
- hodnotit dílčí kroky postupu a ne pouze výsledek,
- nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením nebo pochopením textu,
- v geometrii tolerovat nepřesnosti při rýsování, maximálně využívat názoru.

Naukové předměty:

- prodloužený výklad – ponechat dostatečně dlouhou dobu na osvojení a fixaci nové látky,
- umožnit alternativní formy zápisu (stručná, tištěná verze),
- časté využívání názoru (náčrtky, vhodný obrazový materiál – s málo detaily, barevný, s černou konturou, časové osy, grafy, schémata, přehledy),
- tolerovat horší kvalitu úpravy sešitů, volných listů,
- preferovat ústní zkoušení,
- využívat diktafon k nahrání výkladu.

Předměty s převahou výchovného charakteru:

- využít rozvíjejícího se potenciálu předmětu,
- orientovat se na oblasti, ve kterých je žák úspěšný, vyzdvihnout kreativitu, fantazii, snahu, originalitu,
- dopřát pozitivní prožitek, pocit úspěchu,
- respektovat projevy poruchy (znevýhodnění) v těchto předmětech: výtvarná a pracovní výchova (nezbytný názor a popisování).

VV, PV:

- před zahájením práce je vhodné ukázat žákovi finální výrobek,
- seznámit ho s jednotlivými prvky, které budou při práci zapotřebí, předvedení práce, dopomoc,
- volit vhodné také techniky pro hmatové vnímání: práce s papírem, textiliemi, dřevem, luštěninami, těstovinami, přírodninami.

Tělesná výchova:

- respektovat problémy ve všech soutěživých hrách, míčových hrách, sportovních disciplínách, cvičení na náradí – činnostech zaměřených na pohotovost a přesné zrakové vnímání,
- během pobytu v tělocvičně zajistit bezpečnost, ochránit před kolizemi se spolužáky a překážkami, předcházet negativním zážitkům, vzhledem k prognóze a diagnóze žáka, lékařská zpráva doporučuje neprovádět např. **visy (hlava dolů), kotouly, šipku do vody, dále předcházet otřesům hlavy (skoky na trampolíně, poskoky, jakékoliv skoky – výška, dálka), úderům míče do hlavy,**
- při práci s míčem – využívat míče výrazných barev, z měkkých materiálů,
- respektovat možné problémy způsobené nevhodnou akustikou tělocvičny (nadměrný hluk).

Hodnocení žáka a klasifikace: běžná klasifikace, slovní hodnocení v matematice.

Doporučované kompenzační pomůcky:

Pomůcky pro vzdělávání a komunikaci: optické pomůcky: brýlová korekce, stojánková lupa, hyperokulár; elektronické pomůcky: kamerová televizní lupa, počítač; neoptické učební pomůcky: sklopná lavice, nastavitelná židle, lampička na přisvícení, tmavá jednobarevná záložka, tmavá podložka pod stránku v učebnici, univerzální lepicí hmota, sešity, volné listy se širšími výraznými linkami, zakládací desky, pořadače, zvětšené texty, pracovní listy se zvětšenými texty, mapy se silnými konturami, zvětšené grafy, vhodné modely, makety, rýsovací pomůcky se zvýrazněnou stupnicí, kružítko s nastavcem pro fixy, výukové počítačové programy výukové a reedukační, vhodné obrazové materiály se širší konturou, s málo detaily, výrazných barev, pero Pilot s černou, modrou, zelenou náplní, pastelky (voskovky) zanechávající lehce stopu, měkká tužka (lepší černý Centropen 0,5–0,7 mm), stírací tabulky; audiokazety, videokazety, diktafon.

Pomůcky pro TV: měkké míče výrazných barev, rehabilitační míč, míč s gumou, rolničky, zvukový majáček, ozvučené gumy.

Pomůcky pro PV a VV: různé modelovací hmoty (modelit, modurit, samotvrdnoucí modelína, slané těsto), vosk, prstové barvy, temperové barvy, silné štětce, voskovky, fixy, barvy na sklo, nůžky, různé druhy papíru, přírodní materiály, těstoviny, luštěniny, pomůcky na navlékání, provlékání, třídění, silná jehla, špendlíky s velkou hlavičkou, destička na zapichování (vypichování), různé stavebnice (na sestavování, šroubování, rozkládání, skládání, vkládání), magnetická stavebnice.

Organizace výuky:

Žák bude docházet na všechny vyučovací předměty. Ve všech vyučovacích předmětech bude přítomen asistent pedagoga. Za doprovodu asistenta pedagoga se bude účastnit všech akcí pořádaných mimo budovu školy.

Vlastní výuka bude realizována v plném rozsahu jako u ostatních žáků.

Do rozvrhu zařadit výuku psaní na klávesnici.

Účast dalšího pracovníka:

Asistent pedagoga, rozsah počtu hodin: po celou dobu přítomnost v základní škole – to je (počet hodin) nebo uvést nezbytný počet hodin.

Spolupráce s rodiči:

Osobní konzultace s vyučujícími podle potřeby.

Domácí příprava žáka:

Redukovaný úkoly související se zrakovým vnímáním.

Pracoviště zodpovídající za spolupráci a konzultaci IVP:

SPC, PPP (adresa zařízení).

IVP projednáno dne:

Podpisy:

Ředitel školy:

Třídní učitel:

Jednotlivý vyučující:

Asistent pedagoga:

Rodiče žáka:

SPC:

Kontrola IVP:

Aktualizace, změny, dodatky:

12.2 Vzor – nevidomý žák

V ukázce jsou uvedeny všechny pomůcky, potřeby, metody a prostředky, postupy, hodnocení, je nezbytné je upravit podle aktuálních speciálních možností a individuálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka.

Individuální vzdělávací plán

Školní rok ...

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Škola:

Třída: 2.

Vyšetření dne:

Platnost posudku do:

Závěr vyšetření, diagnóza:

Na základě lékařské diagnózy a speciálněpedagogické diagnostiky v SPC byla diagnostikována úplná nevidomost.

Vzhledem ke stupni, závažnosti, charakteru a rozsahu postižení a posouzení jeho školního zařazení z hlediska speciálněpedagogického, sociálního a organizačního byla doporučena: **individuální integrace jako žáka se zrakovou vadou**, přítomnost asistenta pedagoga je nezbytná.

Speciálněpedagogická a psychologická péče:

- Spolupráce se SPC pro zrakově postižené.
- Podle potřeby konzultace s vyučujícími, vedením školy a rodiči.
- Zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáka při veškeré práci, aktivitách, při pohybu ve třídě, po budově a mimo budovu, stupeň zrakové postižení se promítá do všech činností, vyučovacích předmětů (individuálních, skupinových a společných), které souvisejí se zrakovým vnímáním.
- 1 hodina, 1 × týdně speciální péče k výcviku prostorové orientace a samostatného pohybu.

Cíl vzdělávání:

- Naplnit speciální vzdělávací potřeby žáka s ohledem na jeho speciální schopnosti a možnosti tak, aby se mohl zúčastnit vzdělávání, školních a mimoškolních aktivit.
- Zaměřit se na prostorovou orientaci a samostatný pohyb, samostatnost v sebeobluzě, hygieně a stolování.
- Podporovat rozvíjení komunikačních dovedností, slovní zásoby (předcházet vzniku prázdných pojmů).
- Zaměřit se na správnou techniku čtení Braillova písma, rychlost čtení, čtení s porozuměním.

Učební dokumenty (vzdělávací program):

Ekoškola, školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, IVP je doplňkem ŠVP.

Obecné metody a prostředky k dosažení stanovených cílů:

- společné vyučování,
- skupinové vyučování,
- individuální vyučování,
- metody: nácvik obtížných slov, střídání ve čtení, vyhledávání a oprava chyb, procvičování vědomostí a dovedností pomocí počítačových programů, slovní popis, komentování, vysvětlování, rozhovor, prodloužený výklad, poslech a opakování, praktické práce, demonstrace, psychosociální hry a cvičení, psychorelaxační cvičení.

Postupy při individuální práci s žákem:

- respektovat individuální tempo s ohledem na aktuální možnosti a schopnosti žáka,
- multisenzoriální přístup, zapojení všech kompenzačních smyslů při učení,
- omezit nebo vyloučit časově limitované úkoly,
- poskytnout více času na vypracování, kontrolu, opravy,
- zápisy provádět formou hesel,
- zaměřit se na kvalitu nikoliv kvantitu (nepřetěžovat žáka),
- minimalizovat mechanické učení faktů bez širších souvislostí,
- průběžně kontrolovat pochopení zadání úkolu, instrukce, správnost postupu,
- při práci na tabuli mít přepsaný stejný text v lavici v Braillově písmu nebo text diktuje asistent pedagoga (vyučující),
- podporovat skupinovou práci, která pomůže v sociální interakci,
- často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, motivovat a povzbuzovat,
- asistent pedagoga – poskytovat vždy tolik individuální péče, kolik je nezbytné (vést k samostatnosti),
- respektovat převážně sluchový a hmatový analyzátor v učení,
- dbát na organizaci práce, přehlednost, dodržovat stejné uspořádání pomůcek na pracovním stole, neměnit pozice vybavení třídy (školní nábytek) nebo upozorňovat na změny, podporovat samostatnost při přípravě a úklidu školních pomůcek, dodržovat bezpečnost (zavírání dveří, skříněk a podobně),
- výuka probíhá v Braillově písmu, při psaní používat Pichtův psací stroj, s možností využití notebooku, diktafonu, elektronické pomůcky,
- tolerovat možné pomalejší čtení a psaní,
- využití pomůcek pro nevidomého žáka, časté využití názoru, modelů, maket, reliéfů;
- adresně oslovovat žáka,
- respektovat možný problém s prostorovou orientací, orientace v prostoru a sebeobsluha se prolíná do všech vyučovacích předmětů, přestávek,
- při výuce zajistit doprovod žáka po budově školy (po naučených trasách může chodit sám), zajistit bezpečnost v hodinách TV, doprovod na mimoškolní akce.

Zohlednění:

- možných výkyvů ve hmatovém vnímání a pozornosti, sluchové pozornosti,
- kolísání pozornosti,
- možné zvýšené unavitelnosti,
- možné nižší tolerance zátěže, hlučného prostředí.

Metody a přístupy v jednotlivých předmětech

Český jazyk: čtení a psaní v Braillově písmu:

- čtení: dbát ve zvýšené míře na samostatnost při orientaci v textu (využívat záložky, nalepovací hmotu, kolíčky, svorky),
- individuální zadávání povinné školní četby,

- kontrolovat porozumění textu, orientaci v textu, učit práci s textem, sledování společného čtení se spolužáky,
- psaní: kontrolovat kvalitu psaní (dotiskávání bodů, pravidelný rytmus, správný prstoklad, čtení oběma rukama, dodržovat pravidla pro úpravu textu).

Matematika, naukové předměty:

- pokud je potřeba, tak zajistit prodloužený výklad,
- maximálně využívat názoru, názorných pomůcek, modelů,
- upozornit na změnu algoritmu (např. označit),
- kontrolovat pochopení a porozumění slovní úloze,
- kontrolovat pochopení zadání úkolu, instrukce, pomoci s prvním krokem,
- hodnotit dílčí kroky postupu a ne pouze výsledek,
- nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením nebo nesprávným pochopením textu,
- důsledně dodržovat matematický zápis v Braillově písmu,
- geometrie – pouze informativně, seznámení se s pojmy (rýsování s velkou tolerancí), zaměřeno na matematické vypočítání obsahů, objemů, povrchů a podobně.

Předměty s výchovným zaměřením (TV, VV, PV, TV):

- využít rozvíjejícího se potenciálu předmětu,
- orientovat se na oblasti, ve kterých je žák úspěšný, vyzdvihnout kreativitu, fantazii, snahu, originalitu,
- dopřát pozitivní prožitek, pocit úspěchu.

Respektovat projevy poruchy (znevýhodnění) v těchto předmětech:

Výtvarná a pracovní výchova (nezbytný názor a popisování):

- před zahájením práce je vhodné ukázat žákovi finální výrobek,
- seznámit ho s jednotlivými prvky, které budou při práci zapotřebí, upozornit na detaily předvedení práce, dopomoc,
- volit vhodné techniky pro hmatové vnímání: modelování (na trhu jsou různé modelovací hmoty), rytí do měkké hlíny, modelíny, otiskávání do modelíny (rozetřené na tvrdé podložce); práce s papírem (lepení, vytrhávání, mačkání, vystřihování, skládání, navíjení na tužku), navlékání a provlékání („vyšívání“), malování prstovými barvami, temperami, měkkými voskovkami, práce s rozmanitými stavebnicemi, práce s přírodními materiály (žaludy, kaštiny, bukvice, šípky a podobně, luštěninami, těstovinami, textiliemi, dřevem (např.: mandaly, koláže).

Tělesná výchova:

- respektovat problémy vzniklé absencí zraku ve všech soutěživých hrách, míčových hrách, sportovních disciplínách, cvičení na náradí, nepřesnosti při provádění zdravotních cviků,
- během pobytu v tělocvičně zajistit bezpečnost, ochránit před kolizemi se spolužáky a překážkami, předcházet negativním zážitkům,
- zajistit možnost prohlédnout si náradí, cvičební pomůcky, popsat jejich účel, užití,
- učit orientaci v prostoru tělocvičny,
- při práci s míčem – využívat ozvučené míče,
- respektovat možné psychické problémy způsobené nevhodnou akustikou tělocvičny, bazénu,
- respektovat možný strach a zábrany při určitých úkonech na tělocvičném náčiní (vlivem zrakové vady není kontrola a odhad vzdálenosti, hloubky a výšky), nejistotu při visech hlavou dolů, větší problémy při pohybech směrem dolů (např. slézání, schody a jiné) než při pohybu nahoru, zhoršenou stabilitu těla, kterou negativně ovlivňuje absence zraku, stejně platí pro koordinaci pohybů.

Hodnocení žáka a klasifikace:

Způsob ověřování vědomostí: preference ústního zkoušení (převažují známky), preference písemného zkoušení (převažuje hodnocení bodové, počtem chyb, počtem správných jevů, rozhovor ve skupině žáků);

- **finální:** známkou (běžná klasifikace), širší slovní hodnocení, kombinace známky a širšího slovního hodnocení,
- **průběžná:** slovní hodnocení, počtem chyb, bodové hodnocení, počtem správně vypracovaných jevů, hodnotit kvalitu, ne kvantitu; známkou.

Doporučované kompenzační pomůcky (uvedené pomůcky jsou pouze doporučované, lze je měnit a aktualizovat podle individuálních potřeb žáka a v souladu s nabídkou trhu):

Pomůcky pro vzdělávání a komunikaci: nastavitelná školní lavice a židle, polštářek na sezení, Pichtův psací stroj, papíry do Pichtova psacího stroje, kolíčková písanka, tiskárna, elektronický přenosný zápisník, notebook s hlasovým výstupem, počítač s hmatovým a hlasovým výstupem, velkokapacitní paměťové zařízení USB, učebnice v elektronické podobě, učebnice v Braillově písmu, pracovní listy v Braillově písmu, dymo kleště, dymo páska, zakládací desky a pořadače, zvuková a auditivní záznamová a reprodukční technika (diktafon, zvukové knihy), sluchátka, kalkulačtor s hlasovým výstupem, trojrozměrné modely a pomůcky (makety květenství, živočichů, model lidského těla, reliéfní mapy a obrazový materiál, reliéfní glóbus, kompas s hlasovým výstupem, protiskluzná podložka, magnetická tabulka, barva na sklo), rýsovací souprava pro nevidomé (pravítko, kružítko, trojúhelníky, úhlooměry, vypichovátko, rádýlko), délková měřidla s hmatovou stupnicí, počítadlo, kreslicí podložka pro reliéfní znázorňování, fólie k podložce pro reliéfní znázorňování, šablony (pro nácvik podpisu), reliéfní abeceda.

Pomůcky pro orientaci: vysílačka VPN 01, bílá hůl, zvukové majáky, reliéfní plány, indikátor hladinky.

Pomůcky pro TV: ozvučené míče, rehabilitační míč, míč s gumou, rolničky, zvukový majáček, ozvučené gumy.

Pomůcky pro PV a VV: různé modelovací hmoty (modelit, modurit, samotvrdnoucí modelína, slané těsto), vosk, prstové barvy, štětce, voskovky, barvy na sklo, konturovací pasta, rádýlka, nůžky, různé druhy papíru, různé druhy textilií, přírodní materiály, těstoviny, luštěniny, pomůcky na navlékání, provlékání, třídění, podložka na reliéfní znázorňování, fólie, silonová síť, silná jehla, špendlíky s velkou hlavičkou, destička na zapichování (vypichování), různé stavebnice (na sestavování, šroubování, rozkládání, skládání, vkládání), magnetická stavebnice.

Organizace výuky:

Žák bude docházet na všechny vyučovací předměty. Ve všech vyučovacích předmětech bude přítomen asistent pedagoga. Za doprovodu asistenta pedagoga se bude účastnit všech akcí pořádaných mimo budovu školy.

Vlastní výuka bude realizována v plném rozsahu jako u ostatních žáků, předpokládá se úleva v matematice.

Do rozvrhu zařadit výuku prostorové orientace a samostatného pohybu.

Účast dalšího pracovníka:

Asistent pedagoga, rozsah počtu hodin: po celou dobu přítomnost v základní škole – to je (počet hodin) nebo uvést nezbytný počet hodin.

Spolupráce s rodiči:

Osobní konzultace s rodiči 1× za měsíc.

Domácí příprava žáka:

Podle aktuálních, individuálních potřeb zvážit redukování domácích úkolů.

Pracoviště zodpovídající za spolupráci a konzultaci IVP:

SPC, PPP (adresa zařízení).

IVP projednáno dne:

Podpisy:

Ředitel školy:

Třídní učitel:

Jednotlivý vyučující:

Asistent pedagoga:

Rodiče žáka:

SPC:

Kontrola IVP:

Aktualizace, změny, dodatky:

13 Kazuistika žáka se zrakovým postižením z pohledu pracovníka SPC

ZDENA DUFKOVÁ, VERONIKA MÍKOVÁ

Jméno: D. B.

Pohlaví: chlapec

FV: 14,6

Současná oční diagnóza:

Vrozené onemocnění sítnice – amaurosis cong. sec. eber bilat. susp., oboustranná praktická slepota (trvalý stav, zrakové postižení s funkčním viděním na úrovni zbytků zraku, chlapec poměrně dobře zvládá vidění do blízka, orientaci v prostoru a vidění na dálku jen s velkým omezením).

Rodinná anamnéza:

Rodina úplná, v rodině je celkově spíše podnětné prostředí (příležitosti k získávání zrakových a praktických zkušeností, podpora vzdělání, mírně vážne v oblasti socializace – méně příležitostí k nabývání zkušeností v sociální interakci – souvisí s celkovou orientací rodiny, viz níže).

Výchova v rodině:

Je spíše perfekcionista, s důrazem na úspěchy a výkon ve škole; rodina žije spíše sama pro sebe, bez vyhledávání a podpory společenských kontaktů, ve vztahu k chlapci se zejména matka jeví s hyperprotektivní tendencí; ve výchově, spolupráci se školou a SPC se angažuje především matka, otec v kontaktu s SPC prakticky není.

Osobní anamnéza:

Chlapec je klientem SPC pro zrakově postižené od roku 2002.

Školní anamnéza

MŠ v místě bydliště od roku 2002 – zpočátku v režimu na 2 hod. 2× týdně, poté 3× týdně.

Somatický vývoj v normě; hoch charakterizován jako živý, povídavý, bezprostřední a pozitivně laděný. Ve školce se zapojoval do všech činností s radostí, ze žádné z nich nebyl vyjímán. Začlenění a orientace ve třídě byly dobré, nebál se cizího prostředí. Byl samostatný v sebeobsluze, s rezervami v oblasti oblékání. Uměl si říci o pomoc. Probíhaly konzultace s pedagogy nad IVP, včetně podpory zrakového vnímání. IVP je rozdělen na následující oblasti: sluch, hmat, čich a chuť, zrakové vnímání, pracovní výchova, pohybové činnosti, sebeobsluha a oblast zrakové hygieny.

Pro optimalizaci prostředí byly doporučeny následující pomůcky a zásady: kontrastní prostředí, včetně schodů a zábradlí a popisovače(fixy) se širokou stopou, označení pracovního místa a značky, úprava pracovních listů, obrázky a knihy bez zbytečných detailů, jasné a jednoduché barvy, bezbariérové prostředí, individuální přístup k chlapci a na všechno dát chlapci více času, při práci u stolečku používat sklopnou desku. Pedagogům byla vysvětlena základní pravidla práce s dítětem se ZP. Během docházky do MŠ docházel klient na rehabilitaci a na logopedická cvičení. V průběhu druhého školního roku MŠ chodil na výtvarný kroužek. Od roku 2004 začal pracovat na TV lupě.

V předškolním období byl indikován odklad školní docházky (OŠD) – chlapec dosahoval spíše nadprůměrného výkonu ve zkouškách předškolních znalostí, verbální a komunikační schopnosti byly v normě. Řeč byla s mírnou vadou výslovnosti sykavek. Celkově se jednalo o vnímavého a šikovného chlapce, který znal barvy, geotvary, včetně pravolevé orientace, preferoval pravou ruku, uměl hodiny. Deficity

byly shledány v oblasti grafomotorických dovedností a vizuomotorické koordinace, což korespondovalo s obrazem těžké zrakové vady a trvale sníženou příležitostí k rozvoji dotčených modalit.

13.1 Průběh edukace

02/2005 proběhlo první jednání se ředitelem ZŠ v K. a s budoucí paní učitelkou, která se šla podívat na práci chlapce do MŠ. Uvažovalo se o zažádání o přidělení asistenta pedagoga.

Najít vhodného asistenta byl jeden z klíčových momentů. Při výběru asistenta pedagoga byla důležitým kritériem především odbornost, předchozí praxe, motivace k dalšímu vzdělávání, osobnostní předpoklady (empatie, trpělivost, psychická stabilita), ochota ke spolupráci s rodinou, žákem a pedagogy. U výběrového řízení na asistenta pedagoga byl přítomen i učitel, který se žákem a asistentem v následujících školních letech pracoval.

Školní práce i domácí příprava byla ošetřena s ohledem na specifické potřeby dítěte se ZP. Žák si osvojil dva způsoby čtenářských dovedností – stěžejní technikou bylo čtení a psaní ve zvětšeném černotisku. Čtení černotisku probíhalo za pomoci televizní lupy (kompenzační pomůcky) a zvětšených textů na kopírce. Ve výuce se používaly speciální sešity, tlustý fix, sklopná lavice s protiskluznou fólií.

Do IVP pak byla zařazena i předbraillovská příprava – systém hmatové přípravy v individuálních hodinách zaměřený na rozvoj specifických dovedností prostorové orientace a samostatného pohybu, včetně zdokonalování práce s TV lupou.

Postupně, v průběhu školní docházky klienta, byla věnována péče přesné indikaci přítomnosti asistentky ve výuce (spolupracovala se žákem a vyučujícím v momentech, kdy to bylo skutečně potřeba; zvýšený důraz byl v této souvislosti kladen na rozvoj samostatných dovedností; k čemuž chlapec mj. neměl v domácím ochranném prostředí dostatek příležitostí). V době, kdy nebyla asistentka přítomna přímo ve výuce ve třídě, věnovala se např. v kabinetu přípravám a modifikaci pracovních textů a dalších materiálů na podporu výuky. Platí zde pravidlo, že asistent pedagoga pracuje podle pokynů a potřeb pedagoga, který zadává a řídí školní práci.

Na druhém stupni chlapci přibývá ještě vzdělávání se v oblasti specifických dovedností při práci na PC a s informačními technologiemi obecně, psaní všemi deseti a získávání a upevňování sociálních kompetencí. V naukových předmětech si zapisuje poznámky z výuky na notebooku sám, v jiných předmětech využívá elektronických verzí učebnic se zobrazením na notebooku. Od roku 2010 používá jak kompenzační pomůcku Clear Note (kameru s notebookem).

Díličí problémy nastávají v sedmé třídě v matematice, vyplývají z pomalejšího osobního tempa a únavy, víceřádkové příklady jsou pro něj velmi náročné – špatně se orientuje v zápisu a ve znázornění vztahů mezi jednotlivými prvky, částečně se objevují problémy i v pochopení a ve funkčním zápisu slovních úloh, ale přesto ho matematika velmi baví.

Pro snazší pochopení zadání vyžaduje klient např. opakování instrukcí nebo možnost návodných otázek. Pracovní tempo je trvale vzhledem k náročnosti zrakové práce adekvátně pomalejší.

Na základě aktuálního psychologického vyšetření z 02/2012 je potvrzena úroveň verbálních schopností v pásmu mírného nadprůměru. Chlapec nadále prokazuje velmi dobré školní vědomosti, kvalitní krátkodobou i dlouhodobou paměť, pozornost je také plně funkční. Z vyšetření vyplývá potřeba navýšení časové dotace pro zpracování matematických úkolů a zpřehlednění systému matematických zápisů a znázornění.

Závěr z psychologického vyšetření je následující: ...chlapec s nadprůměrnou verbální intelektovou výbavou, velmi dobře spolupracující, s výborně rozvinutými osobnostními a volně-pracovními charakteristikami (motivovanost, vytrvalost, spolehlivost, stabilita v reakcích a výkonech), což výrazně napomáhá úspěšné kompenzaci těžkého percepčního deficitu; zjevně dozrává také sociálně, což je patrné na větší samostatnosti a také v kontaktu s vrstevníky.

Školní klima: hodnotí subjektivně žák jako příznivé, do školy chodí velmi rád a prospívá velmi dobře.

V roce 2012 proběhl pod naším (SPC) vedením ve třídě zážitkový program směřující k posílení sociálních dovedností a vrstevnických podpůrných vazeb mezi spolužáky. Setkalo se to s příznivou odezvou, jak ze strany třídy, včetně integrovaného D. B., tak ze strany vyučujících a asistentky.

Projevy žáka ve vztahu k pedagogům: v komunikaci s učiteli a asistentem je D. B. hovorný, vstřícný a velmi sympatický chlapec.

Úskalí v edukaci – motivace ke školní práci je u žáka dobrá, spolupracuje výborně, je pečlivý a ve své práci vytrvalý; vážne však návaznost na rodinu, matka je nadále spíše protektivní, což často vede k izolaci chlapce od běžných činností a kontaktů; vážne také aktivní komunikace mezi rodinou a školou.

Postoje učitelů – učitelé i zaměstnanci školy již měli zkušenosti s integrací (integrace žáka s tělesným postižením a dívky se zrakovou vadou), dobře se jim proto navazuje na předešlé.

Úprava formy výuky, hlavní doporučení a speciálněpedagogická podpora za přítomnosti asistenta pedagoga:

Je důležité rozvíjet speciální dovednosti (prostorovou orientaci a samostatný pohyb k dosažení nejvyššího stupně mobility a samostatnosti odpovídajícího individuálním schopnostem sebeobsluhy), které umožní zlepšit proces poznávání nejen ve výuce.

Je nutné vycházet z individuálních potřeb žáka, včetně vytváření optimálních podmínek pro práci ve vyučování.

Rozvíjet kompetence k učení (shromažďovat a využívat informace a práce se stávajícími i novými kompenzačními pomůckami).

Je nutné co nejvíce omezovat informační deficit žáka.

Rozvíjet kompetence k řešení problémů – konkrétně uměle navozených situací.

Zaměřit se na upevňování dovedností v sociální oblasti a i nadále rozvíjet jeho pracovní dovednosti.

Rozvíjet dovednosti v mikroprostoru a makroprostoru.

V co nejvyšší míře využívat kompenzační smysly – hmat, sluch, čich a chuť.

V co nejvyšší míře využívat potenciál zbytku zraku.

Naučit se dodržovat zásady zrakové hygieny.

Tolerovat pracovní tempo, vyšší unavitelnost, pracovat v kratších úsecích.

Zadané úkoly strukturovat (instrukce dávat jasně a zřetelně).

Je třeba se přesvědčit, že žák úkolu rozumí a ví, jak se má dál postupovat (zajistit si od něj zpětnou vazbu).

Závěr pro pokračující integraci: nadále doporučení vysoké míry podpůrných opatření za přítomnosti pedagogického asistenta tak, aby žák mohl být vzděláván podle svých skutečných potřeb. Doporučení pro vzdělávání, způsob a míru speciálněpedagogické podpory je řízeno stupněm postižení žáka, jeho schopnostmi a speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou ve spolupráci s SPC pravidelně monitorovány.

14 Kazuistika žáka se zrakovým postižením z pohledu asistenta pedagoga

EVA MARKOVÁ

Za jméno: **Chlapec s bílou holí a kouzelnými sluchátky**

Věk: 12

Řeknu-li: „Asistuji nevidomému,“ spousta lidí se vyděsí, že by vůbec nevěděla, co má dělat. Nevěděla by, co si má s dotyčným povídat, jak mu popisovat situace, jak mu ukazovat věci, jak ho učit novému, měla by strach ho vodit atd. Číst neviditelné písmo z bílého papíru posetého haldou vystouplých bodů v nich vzbuzuje respekt. To jsou však pouze předsudky, nedostatečná informovanost a fakt, že většina lidí se ve svém životě s nikým postiženým (natož zrakově) nikdy nesetkala. Dělat asistenta pedagoga u nevidomého a nedoslýchavého dítěte je práce mravenčí a nedoceněná, ale krásná. Musíte ji dělat nejen pro peníze, ale hlavně s láskou a trpělivostí. Nikoliv jako zaměstnání, ale jako poslání. To mé poslání již přináší ovoce v podobě chlapcova pokroku, úspěchu a jeho důvěry. Myslí-li si někdo, že se dostane do školství, bude mít málo práce, spoustu peněz a dva měsíce prázdnin, měl by hledat místo někde úplně jinde.

V roce 2000 jsem se přestěhovala do malého města, kde jsem začala pracovat jako vychovatelka v domově mládeže středního odborného učiliště. Po zrušení stávajícího učiliště mně místo pedagogické asistentky k nevidomému chlapci bylo nabídnuto pracovním úřadem.

Chvátala jsem se o místo ucházet ze strachu, abych o ně nepřišla z důvodu spousty rychlejších zájemců, ale byla jsem překvapena. Strach měla i paní ředitelka, ale z toho důvodu, aby někdo to místo opravdu chtěl. Nevěřicně se mě opakovaně dotazovala, zda svůj zájem myslím vážně. A tak jsem takřka ihned nastoupila.

Byla jsem zvyklá stýkat se s tělesně handicapovanými lidmi. Mám partnera s progresivním neurosvalovým onemocněním (nyní již na elektrickém invalidním vozíku). S nevidomými se však jednalo o mé první setkání a chlapec je mým prvním případem.

Jelikož jsem vždy ráda poznávala nové neobvyklé věci a mám workoholické sklony, tak mě práce, ve které mohu uplatnit i svoji fantazii a manuální zručnost, naprosto uchvátala. Hned jsem se naučila číst i psát Braillovo písmo a získala osvědčení. Postupně jsem absolvovala krátkodobý kurz akreditovaný MŠMT „Základy prostorové orientace zrakově postižených“ a účastnila se programu „Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením“. Nevynechám žádná setkání ani akce, jež mohou mít pro moji práci přínos.

Mám štěstí v tom, že pracuji s inteligentním dítětem, jehož duševní rozvoj mě velice motivuje. Přes můj zralý věk ve mně neumřela dětská duše a smysl pro humor a mám dostatek trpělivosti k neustálému dialogu, bez něhož výchova nevidomého není možná. Troufnu si hrdě tvrdit, že ani s věkově bližším člověkem by si chlapec možná lépe nerozuměl. Naše sympatie jsou od úplného počátku vzájemné a řekla bych, že právě ony jsou základem úspěchu.

Rodinná a osobní anamnéza

Hoch se narodil v roce 2000 jako úplně nevidomý. Byl prvorozeným dítětem svých rodičů. Žije v úplné rodině v malé vesničce. Zhruba od 4 let byl integrován do mateřské školy v blízkém městě, kde byl později s ročním odkladem integrován i do školy základní. Místo pravého očního orgánu nosí protézku, trpí alergií na prachy a pyly a v 8 letech u něj byla potvrzena středně těžká až těžká nedoslýchavost, která je kompenzována závěsnými sluchátky. Zhruba od stejné doby používá snímací rovnátka. Z estetického důvodu nosí odmala černé brýle.

Je vychováván spolu s mladším bratrem, který se narodil o 6 let později. Oba rodiče i bratr používají brýle (u bratra je vada patrná). Matka používá sluchátko na jedno ucho. Otec má středoškolské vzdělání, matka je vyučena. Všichni žijí v rodinném domě spolu s otcovými rodiči. Vycházejí spolu dobře, každá rodina obývá jedno patro.

Chlapec zatím absolvuje školu s výborným prospěchem. Letos ukončil 5. ročník. Má veselou povahu a výrazné hudební nadání. Navštěvuje dvě hudební školy. Jeho a hlavně otcovým přáním je, aby po ukončení základní školy studoval hudbu na Deylově konzervatoři v Praze.

Aby pro toto studium byl řádně připraven, je třeba se do budoucna zaměřit hlavně na nácvik prostorové orientace v exteriéru, na práci s počítačem, na zvládání praktických a sebeobslužných činností, na zlepšování sociální komunikace a na vypěstování zodpovědnosti a spolehlivosti.

Mateřská škola

S chlapcem jsem začala pracovat před šesti lety, v posledním půl roce jeho docházky do mateřské školy. Z důvodu velmi slabé sociální komunikace, nepřizpůsobivosti a nepřiměřených reakcí byl jeho nástup do základní školy o rok odložen. Byl zvyklý pouze poslouchat kazety a CD nahrávky a kromě zpěvu a „mateřskoškolkové“ němčiny se do žádných činností nechtěl zapojovat. Byl v kolektivu dětí, ale žil si tam ve svém světě. Pro jeho nepřiměřené negativistické reakce se ho děti spíše bály a vyhýbaly se mu nebo mu naopak zlomyslně k těmto reakcím dávaly podnět. Nechtěl se účastnit tělesného cvičení, her ani nic tvořit. Již tehdy však prokazoval výrazné hudební nadání, znal spoustu lidových a populárních písní a obstojně se při zpěvu uměl doprovázet na klavír. V té době se již učil hrát na zobcovou flétnu. Měl problém se sykavkami a neuměl l, r a ř. Rodiče to zatím neřešili.

Mé počáteční obavy z práce byly rozptýleny hned během prvních dnů. S chlapcem jsme kontakt navázali okamžitě, bral mě jako přirozenou autoritu a většina negativních zvyků během pár měsíců ustoupila do pozadí. Byl tvárný, asi jsem intuitivně dobře odhadla, jak na něj, a hlavně (to se objasnilo později) – mám zvučný hlas – a on asi konečně pořádně rozuměl. Přestal odmítat řádně vysvětlené činnosti a nebylo neřešitelné ho kladně motivovat, usměrňovat a opravovat ho při výslovnosti. Dle následného psychologického vyšetření byl schopen nástupu do základní školy.

Základní škola

Učivo chlapec zvládal a dosud zvládá bez závažnějších problémů. Začal navštěvovat i logopedickou ambulanci. Pouze na matematiku byla a stále je nutná větší příprava a častější opakování učiva. Během první a druhé třídy často nevnímal, odpovídal jakoby z cesty, býval duchem jinde a občas se objevila nějaká nepřiměřená reakce. V takových případech jsem s ním musela odejít a situaci mu řádně vysvětlit, aby se uklidnil. V této době jsme s tehdejší paní učitelkou začaly mít čím dál větší podezření, že hoch huře slyší. Upozornění rodiče navštívili odborné pracoviště, kde bohužel byla potvrzena středně těžká až těžká nedoslýchavost. Od doby, co začal nosit sluchátka, se situace zlepšila, což se projevilo i na výslovnosti. Celoroční alergická rýma s nutností čištění nosní dutiny ho často ruší a odvádí od práce. I přes své těžké handicapy však nikdy nebyl a není nejobtížnějším a nejrušivějším elementem ve třídě. Spíše naopak, je poměrně ukázněný.

Velkou devizou pro jeho studium je výborná mechanická paměť a to, že ho od počátku uchvátilo čtení a psaní. Byly to pro něj další možné zábavy. Pokud někdy úplně neporozumí obsahu knihy, ptá se. Je jedním z nejlepších (i nejrychlejších) čtenářů ve třídě mezi vidícími spolužáky. Má velké encyklopedické znalosti a bohatou slovní zásobu. Stále je však třeba některé pojmy a slovní obraty vysvětlovat, aby se je naučil správně používat.

Pro jazyky má cit a nadání. V mateřském jazyce jsme spolu našli zálibu v rýmování a řešení přesmyček, rébusů a slovních hříček. Pravopis mu nečiní potíže. Při výuce cizího jazyka si snadno zapamatovává slovíčka i slovní a větné vazby.

Mechanické počítání zvládá dobře, potíže nastává tam, kde je potřeba logický úsudek. Musí se neustále nutit k přemýšlení. Ze zvyku loví v mysli z paměti naučené, hádá nebo řekne, že neví, než aby logicky uvažoval. Stále však drží krok s vidícími vrstevníky a i matematické učivo zvládá s minimální úlevou.

Své hudební nadání rozšiřuje docházkou do ZUŠ. Ke hře na zobcovou flétnu postupně přibýly hodiny sborového a sólového zpěvu a hra na klavír. Na žádost rodičů a paní učitelky klavíru jsem v odpoledních hodinách, v době vykonávání osobní asistence, začala chlapce učit základy bodového notopisu a četla s ním zadaná notová cvičení. Veškeré potřebné informace a materiály jsem si k této činnosti opatřila u odborníků nejpovolanejších, s nimiž jsem výsledky a postupy své práce konzultovala. Dnes již hoch s notovým materiálem většinou dokáže pracovat samostatně.

V sociální komunikaci dosud přetrvává lehká neobratnost, kterou jistě s postupujícím časem překoná (špatně přetlumočí vzkaz, nedostatečně vysvětlí situaci, někdy neví, co odpovědět, nedokáže se obhájit, nenapadne ho říci si o pomoc atd.). Spolužáky nikdy sám moc nevyhledával ani nevyhledává, ale pokud za ním přijdou, neodmítá je. Lépe komunikuje s dospělými nebo se staršími dětmi. S vrstevníky nenachází společnou řeč a v posledním roce se vztah spolužáků k němu změnil k horšímu. V mé nepřítomnosti se mu i vysmívají a shazují jeho úspěchy, které mu závidí. Dokáže jim odpovědět, pak se mi svěřá, ale myslím, že vnitřně se tím víc netrápí.

Největší skluz má hoch v praktických a sebeobslužných činnostech. Chápu, že v dnešní uspěchané době je to i pro rodinu složité. Na nevidomého není možné chvátat, ale trpělivě čekat, než věc, kterou my zvládneme za 5 minut, udělá za půl hodiny – ale sám. Rodina (zejména otec) ho podporuje především v hudbě, ostatní činnosti u něj moc nerozvíjí. Zatím si ho neumím představit v internátní škole. Bylo by třeba dát mu důvěru a povinnosti a následnou kontrolou sledovat pokroky a trénovat jeho zodpovědnost a spolehlivost.

Jelikož je velice ctižádostivý a zatím dosahoval většinou samých úspěchů (ve zpěvu, v recitaci, ve čtení, ve hře na hudební nástroje), těžko snáší neúspěch a výtky. Na takové situace až do současného věku reaguje někdy nepřiměřeně – sebemrškačstvím. Vyhrožuje si, škube se za vlasy, dává si pohlavky, zakazuje si věci, které má rád. Trpělivým vysvětlováním se to však zmírňuje a s odstupem pak sám dokáže své jednání označit za nevhodné a bláznivé a chápe, že nemůže být pořád nejlepší.

K pohybu a sportu není veden, jelikož rodina není sportovně založena. On sám se snaží, má radost z úspěchu, měl by chuť sportovat, ale bez souhlasu a podpory rodičů nemá jinou možnost než pár hodin tělocviku ve škole. Výrazným sportovním pokrokem je to, že se během dvou školních kurzů plavání, které jsem s ním absolvovala, přestal bát hloubky a naučil se plavat i skákat do vody. Nebojí se ani jízdy na tobogánu.

Ke hmatovým vjemům a k ruční práci musí být neustále pobízen, nebyl zvyklý a ani nejevil zájem. Až s přibývajícím věkem zjišťuje, že pokud si některé věci neprohlédne a nevyzkouší, tak je nepochopí. Při výtvarných činnostech je zapojen částečně, v rámci svých možností (např.: dolepuje, doplňuje, vyplňuje, poznává, rozstříhává, třídí, skládá, modeluje, s dopomocí pracuje na kreslence).

Aktuální získávanou dovedností je práce na počítači. Psaní na klávesnici všemi deseti prsty zvládl velice rychle na konci 4. třídy. Bavilo ho to zvláště proto, že si své texty nechával znovu a znovu číst legračním počítačovým robotizovaným hlasem. Získávání dalších dovedností v základním počítačovém kurzu již tak rychle nepostupuje. Na teorii se nedokáže celou lekci soustředit a některé operace provádí, aniž by vůbec věděl proč.

Zatím u chlapce převládá veliký nepoměr mezi dovednostmi a znalostmi získanými studiem a dovednostmi praktickými, získanými sociálním soužitím. I přes výrazné pokroky ho ještě čeká veliký kus práce. Věřím mu a doufám, že se mu splní jeho hudební sen.

Základní škola (trochu jinak)

V běžných základních školách, kde bývá nevidomé dítě integrované, většinou nejsou k dispozici žádné speciální učební pomůcky. Použít se dá minimum. Peníze na ně školy nemají (nebo to alespoň tvrdí) a ani se je asi nijak zvlášť sehnat nesnaží. Jedná se přece jen o jedno dítě – a je tu asistent. Učitelé ze ZŠ většinou s nevidomými nemají vůbec žádné zkušenosti, a tak se veškerá práce kolem nevidomého žáka mlčky přesune na asistenta. A tak asistent shání a přepisuje učebnice, pracovní sešity (mnohdy i zbytečně), shání a připravuje hmatové pomůcky a obrázky k daným tématům, jejichž příprava vyžaduje zručnost, představivost a nápaditost a zabere spoustu času, ... nosí do školy nejrůznější praktické věci a materiály k prohlédnutí, přepisuje látku, která se probírá z tabule, přepisuje a přizpůsobuje texty písemných prací a testů, vytváří situační mapky, jedná s rodiči, shání kontakty, připravuje polotovary k pracovním a výtvarným činnostem, vysvětluje žákovi látku individuálně tak, aby pro něj byla srozumitelná a aby ji pochopil, snaží se ho kladně motivovat a mobilizovat jeho síly k dobrému výkonu v hodinách, všude ho doprovází, učí ho základy prostorové orientace a praktické dovednosti, pomáhá mu s přípravou na hodiny a s různými projekty, opravuje veškeré písemné projevy žáka, zapisuje mu úkoly do úkolníčku, vlepuje braillové známky do žákovské knížky, dohání s ním zameškanou látku, říká mu, co se děje a proč se tak děje, vymyslí pro žáka náhradní program, je přítomen celé vyučování, občas supluje či zaskakuje v družině, píše žádosti

a zprávy na nadace, jezdí ve svém volném čase na setkání s nevidomými a jejich rodinami, aby získal nové kontakty a zkušenosti, pořád chce něco vědět dopředu..., a tak většinou improvizuje na místě v den D a v hodině H a lituje, že kdyby věděl dříve, co se bude dělat, mohl mít vše pěkně připraveno a domluveno, a má pocit, že všem je to úplně jedno, jelikož každý chvátá a nemá čas.

Je to individuální, vše závisí na lidech a kde není vedení věci příliš nakloněno, jsou zkušenosti mých kolegů velice podobné. Asistent má práce na dva úvazky a plně zaplacený nemá ani jeden (a to včetně nadačních příspěvků, které si ovšem musí opatřit sám). Doporučení a rady poradenského zařízení zůstávají vedením nepovšimnuty. Místo slibovaného jednoho třídního učitele se za 5 let ve třídě vystřídali již tři, za tři roky výuky cizího jazyka také tři a nikdy se neví dopředu, kdo a které předměty bude učit a z jakých učebnic. Všeho se asistent musí marně dožadovat z vlastní iniciativy a po pěti, šesti letech už mu to přijde trapné a ubíjející a ze všech sil se musí bránit syndromu vyhoření.

Málokdo z učitelů se vůbec zabývá tím, aby vyučovací hodina, vysvětlování nové látky a následné procvičování bylo srozumitelné a přehledné i pro integrovaného žáka. Ani na kázeň mnohdy není kladen patřičný důraz a nevidomé dítě neví, co se děje, co se dít bude a zda již náhodou není přestávka. Patrný bývá též nedostatek empatie a trpělivosti. Nejen asistent, ale právě i pedagog by měl vědět, že nevidomému (natož i nedoslýchavému) je třeba dát více času na zformulování přesné odpovědi a také na ni hned jasně slovně reagovat, že je třeba ho vždy oslovit jménem, častěji se ho dotazovat, zda rozumí a chápe, že je třeba vysvětlit i neobvyklé pojmy, činnosti a různá přirovnání, pod kterými si nevidomé dítě může představovat něco úplně jiného.

Chování učitele k integrovanému dítěti má zásadní vliv na to, jak se k němu chovají jeho spolužáci. Logické je, že toto dítě je jiné – nevidí, co ostatní dělají, k čemu se chystají, jak se tváří, kde zrovna jsou, na co koukají. Je třeba mu vše sdělovat, aby si připadalo jako součást kolektivu. Přehlíží-li ho učitel, začnou ho spolužáci přehlížet také. A asistent k tomu někdy raději mlčí, protože by nepomohl ani dítěti, ani sobě.

Braillovo písmo (číst, psát, používat matematické znaky, cizí abecedy, základy notopisu) znám na celé škole doposud já sama. Nikdo z pedagogického sboru zatím neprojevil zájem sebemeně do této problematiky proniknout. Udivuje mne, že nikomu se nechce měnit zaběhnutý stereotyp výuky a vzniklou situaci nikdo nebere jako výzvu poznat a naučit se něco nového, ale jako přítěž. Před chlapcovým nástupem do školy se prý učitelky třásly, která ho dostane. A vida, on školu docela dobře reprezentuje a třást se všichni můžeme před spoustou jiných expertů bez handicapu.

Jelikož jsem optimista, tak navzdory negativním informacím z různých částí republiky doufám, že to na druhém stupni nebude horší.

Závěrem

Práci asistenta musí mít člověk hodně rád, aby dokázal dlouhodobě a trpělivě překonávat všechna úskalí a překážky. Musí se povznést nad fakt, že kdyby dělal to, co mu někdo nadřizený řekne, nedělal by skoro nic, a když dělá vše, protože je to třeba a vidí v tom smysl, je mnohými považován za blázna a jiným je trnem v oku.

Moji práci respektuje celá má rodina. Někdy je odsunuta do pozadí, jindy zase přímo zapojena do shánění a hledání potřebného. Na žádost rodičů vykonávám u chlapce i osobní asistenci v odpoledních hodinách. Doprovázím ho při volnočasových aktivitách, jindy dobu využíváme k zábavě nebo k doplnění učiva. Moje rodina je s ním často v kontaktu a má k němu velice kladný vztah.

Doufám, že moje aktivita a elán nebudou ubity dříve, než hoch dokončí základní školní docházku. Díky získaným specifickým zkušenostem bych se i nadále ráda věnovala práci s nevidomými lidmi.

15 Kazuistika nevidomého chlapce předškolního věku a mladšího školního věku

EVA MATOUŠKOVÁ

1. Základní údaje

Chlapec, věk: 13 let, v SPC od září 2003, 9 let, na podnět SRP.

Diagnóza: od narození úplná nevidomost, nedonošený chlapec, v péči: neurologa (EPI), pneumologa (snížená kapacita plic, respirační cvičení), logopeda; problémy v matematickém myšlení.

2. Anamnézy

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije v harmonické a milující rodině s rodiči a dvěma mladšími sourozenci. Zdravotní stav rodičů je dobrý, vzdělání rodičů: matka vystudovala střední školu, otec je vysokoškolák. Chlapci se převážně věnuje matka. Učí ho osvojit si potřebné kompetence, je velmi šikovná a tvořivá. Chlapec navštěvoval běžnou mateřskou školu a běžnou základní školu. Spolupráce s mateřskou školou byla dobrá, se základní školou byla nevyhovující.

Osobní anamnéza:

Průběh těhotenství byl bez vážných obtíží, porod byl spontánní, ve 23. týdnu, v inkubátoru pobýval asi 3 měsíce, poté matka zjistila, že chlapec nevidí, v kojeneckém věku byl nadměrně neklidný, živý. Podle matky vývoj probíhal bez větších problémů, mimo zrakového. Chlapec se zajímá o dění okolo sebe, potřebuje stálý slovní kontakt, popis slyšeného. Chlapec má výborný hudební sluch, chodí na sólový zpěv, učí se hrát na zobcovou flétnu a klavír, velmi rád hraje na bubny; často tráví volný čas posloucháním hudby a zvukových knih. Chlapec je převážně pozitivně naladěný, úzkostný v nových situacích, v interakci s neznámými lidmi, je velmi citlivý, emocionální vývoj je pod úrovní věku.

Školní anamnéza:

Předškolní věk:

Chlapec ve čtyřech letech začal navštěvovat polodenně běžnou mateřskou školu v místě bydliště, třídu logopedickou (se sníženým počtem dětí). Ve třídě byli přítomni 2 pedagogové a současně asistent pedagoga (přítomnost asistenta pedagoga byla podmínkou ředitelky pro přijetí chlapce k docházce). Mateřská škola pravidelně spolupracovala se SPC. Pedagogové na základě odborného posudku SPC pečlivě vypracovali individuální vzdělávací plán (IVP). První rok docházky do mateřské školy byl zaměřený na adaptaci, socializaci, osvojení si sebeobslužných dovedností, prostorovou orientaci, soustředění se na určitou činnost. IVP byl otevřený a podle aktuálních potřeb chlapce byl doplňován. Chlapci trvalo téměř celý školní rok, než se zadaptoval a naučil se být více samostatný. V sebeobsluze byl velmi nesamostatný, potřeboval pomoci v oblékání, svlékání, hygieně a stolování (nebyl schopen najíst se bez pomoci dospělého – nelíbilo se mu vzít pečivo do ruky, musel být krmen); stále potřeboval opakovat prováděný úkon a povzbuzovat; také orientace po třídě byla problematická, chlapec se bál pohybovat se samostatně po třídě, nepamatoval si rozmístění nábytku. Hrubá motorika: chlapec byl pohyblivý, chůze pomalá, nejistá, nekoordinovaná, převážně po špičkách, běh bez odrazu, na místě, špatně odvíjel chodidla, skoky a poskoky neobratné, nerad chodil ven, při pobytu na zahradě se rád houpal na houpačce nebo stál v blízkosti pedagoga a udržoval slovní kontakt. Jemná motorika: vcelku šikovný. Smyslové vnímání: velmi pěkně rozvinuté hmatové vnímání, při poznávání objektů si pomáhal ústy a čichem, rád poslouchal dětské písničky, neměl rád hluk. Na něj, na dětský křik, na zvýšený hlas reagoval neklidem, zacpáváním si uší, zvýšeným houpáním a kýváním. Komunikace: slovní zásoba na úrovni věku, občas prázdné pojmy, řeč byla monotónní, bez intonace, souvislé vyjadřování těžkopádné, obtížné, obtížně vyjádření obsahu, myšlenky, neužíval zájmeno

já, hovořil ve druhé osobě, řeč dyslálická. Sociální vývoj: pod úrovní věku, velmi obtížně navazoval kontakty s pedagogy, chlapec se fixoval na asistentku pedagoga a s ní převážně komunikoval, komunikace byla heslovitá; neměl zájem o kontakty s ostatními dětmi, první školní rok se nerad účastnil společných činností s dětmi, největším problémem byla hra. Chlapec si odmítal hrát, při ranních hrách převážně poslouchal písničky na kazetách. Osobní a pracovní tempo bylo velmi pomalé, k činnostem a dokončení úkolů musel být motivován, slovně povzbuzován, chlapec byl hodně pasivní. Spolupráce mezi rodinou a školou byla vcelku dobrá. V tomto školním roce byly aktivity mateřské školy (návštěva divadel, výlety a podobně) podřízeny chlapci – třída se neúčastnila žádných aktivit mimo budovu. I přes veškerou snahu pedagogů zůstával chlapec velmi nejistý, neklidný, nervózní, potřeboval stálou podporu, kontrolu a vedení dospělým. Negativně reagoval na nečekané změny. Jistotou pro něj byl pravidelný řád a režim mateřské školy.

V dalších školních letech byl IVP doplněn o činnosti zaměřené na rozvíjení kompenzačních smyslů a nácvik specifických dovedností, orientaci v prostoru a ploše, prodlužování doby soustředění a pozornosti, dokončování úkolů. Během září se chlapec zadaptoval na prostředí, začal rozlišovat pedagogy a postupně více komunikoval, nejen s asistentkou, ale i s pedagogy. Pedagogové se snažili zapojovat chlapce do všech činností mateřské školy. Problémem zůstávala hra. Chlapec neměl zájem o hru s dětmi ani s dospělými, odmítal kontakt s dětmi, špatně snášel hluk při ranních hrách, hračky ho nezajímaly. Pedagogové začali využívat ranní hry k individuálnímu rozvíjení chlapce. V kabinetě, v klidu, si osvojoval potřebné dovednosti. Tyto chvílky byly zaměřeny na rozvíjení hmatového vnímání, rozvíjení obratnosti prstů, rozvíjení manuální zručnosti, orientaci na ploše, rozvíjení paměti, řeči, sluchu. S dětmi společně cvičil, účastnil se řízené činnosti a stolování. Pedagogové si pečlivě připravovali a promýšleli obsah činností. Činnosti byly vymyšleny tak, aby podporovaly začlenění chlapce do kolektivu a na rozvíjení sociálních dovedností (úspěšnost byla střídavá). Velmi negativně činnosti ovlivňovala velká unavitelnost chlapce, po deváté hodině byl již velmi unavený.

V posledním roce školní docházky do mateřské školy nastal velký pokrok. Pedagogové začali mít zpětnou vazbu na své vynaložené pedagogické úsilí. Vývoj byl převážně v sociální oblasti a komunikaci. Chlapec sice stále nevyhledával společnou hru s dětmi, ale pod vedením dospělého byl schopen krátkou dobu se věnovat tematické **hře. Líbily se mu pohybové hry a hudebně-pohybové hry. Chlapec začínal účinně komunikovat, zajímal se o dění okolo sebe, kladl otázky, řeč byla srozumitelná**, i když ještě dyslálická, rozuměl komunikaci, přetrvávalo obtížné vyjádření myšlenky. Chlapec se vcelku bez problémů orientoval po třídě, v šatně, v koupelně, u stolu (naučil se dojít si na svoje hmatově označené místo). Lépe reagoval a přijímal nečekané změny, stále přetrvávaly stereotypní činnosti (mačkání očí, houpání, kývání). Vycházky a pobyt venku byly bez výrazných problémů, naučil se zabavit se při pobytu na zahradě (zaléval, převážel kolečko s pískem, hrál si s auty, houpal se, házel si s míčem s asistentem pedagoga a podobně). Docházka do běžné mateřské školy a přítomnost zdravých spolužáků měla v tomto případě smysl, soužití bylo výsledkem čtyřleté trpělivé pedagogické činnosti. Přestože ve třídě byla výborná integrace, byly některé momenty, které nebyly ideální. Příkladem může být situace: pokud byl nemocný asistent pedagoga, chlapec musel zůstat doma; účast na plavání byla podmíněna přítomností matky (která se nemohla účastnit, protože pečovala o mladší sourozence), stejné platilo o výletech autobusem, chlapec se účastnil akcí pořádaných mateřskou školou v areálu školy.

Mladší školní věk:

Vzhledem k tomu, že se rodina rozhodla pokračovat v integraci v běžné základní škole (důvodem byla také horší fyzická a psychická kondice chlapce a nezvládl by pobývat na internátu), dva roky před zahájením povinné školní docházky byly osloveny základní školy ve městě, kde bydlel. Všechny základní školy odmítly integrovat nevidomého žáka s tím, že by nedokázaly vytvořit vzdělávací podmínky, které by respektovaly jeho speciální vzdělávací potřeby. Nakonec byl žák přijat do první třídy vesnické školy. Před nástupem do první třídy se chlapec v domácím prostředí naučil Braillovu abecedu a psát na Pichtově psacím stroji. Byl schopen číst text psaný z jedné strany a s vynechaným řádkem, psaní bylo vcelku plynulé. Před začátkem školního roku byla uspořádána schůzka se všemi zúčastněnými (žák, matka, vyučující, asistent pedagoga, pracovník SPC). Byly domluveny nezbytné kompenzační pomůcky (Pichtův psací stroj matka převážela, nežli si škola pořídila vlastní; vzhledem k nevyhovujícím učebnicím – tištěné oboustranně – matka učebnice přepisovala; hmatové pomůcky); byl vytvořen IVP a projednán obsah TV,

VV a PV, nácvik prostorové orientace a vzájemná spolupráce (škola – rodina – SPC). Žák byl seznámen s prostorem třídy a budovy. Ve třídě bylo zapsáno 6 žáků, se žákem přešla asistentka pedagoga z mateřské školy. Žák byl vzděláván podle rámcového vzdělávacího programu školy a IVP. První třídu se učil v celém rozsahu učiva. Seděl v první lavici před katedrou a byl vcelku v kontaktu s vyučujícím, k dobré adaptaci pozitivně přispěla přítomnost známé osoby v podobě asistenta pedagoga. V první třídě se nevyskytly vážné problémy ve výsledcích zvládnutí učiva. Paní asistentka trávila přestávky mimo třídu a chlapec zůstával ve třídě ve své lavici. Po třídě se špatně orientoval, dával přednost sezení v lavici a poslouchání komunikace spolužáků, televize nebo CD přehrávače, v sebeobluzi byl ještě nesamostatný, závislý na dospělém, stejně jako v orientaci v šatně, po chodbě, budově. Během školního roku se naučil číst oboustranný text psaný v Braillově písmu bez vynechání řádku a ve druhé třídě mohl využívat učebnice psané v Braillově písmu. Bohužel škola nebyla ochotna přizpůsobit učebnice se stejnými vydanými v Braillově písmu a nedostala finance na vytištění učebnic v Braillově písmu, žák měl rozdílné učebnice, nežli spolužáci. Vzhledem k tomu, že se nedařilo sladit učení z rozdílných učebnic, matka opět přepisovala učebnice. Během druhé třídy se začaly objevovat problémy v matematice, IVP byl upravený, učivo matematiky modifikováno; IVP byl doplněn o prostorovou orientaci. Žák byl posazen do zadní lavice, tím ztratil kontakt s vyučujícím, respektive vyučující ponechal vzdělávání plně na asistentce pedagoga, také byl učen převážně verbálně, chyběly názorné pomůcky. Škola zakoupila Pichtův psací stroj. Pokračovala sociální „izolace“, spolužáci nebyli vedeni ke spolupráci, k přijetí odlišností. Spolužáka ignorovali. Žák byl hodnocen v matematice slovně, v ostatních předmětech známkou (jedničkami). Ve třetí třídě došlo ke sloučení tříd (třetí a druhá třída). Žák seděl stále v poslední řadě, u některých vyučujících pokračovalo vzdělávání chlapce asistentkou pedagoga a převážně slovním učením bez názoru. Velmi pěkně byly realizovány předměty výchovného charakteru, ve kterých byl zapojován mezi spolužáky. Žák byl přijímán mladšími spolužáky, spolužáci ze stejného ročníku ho tolerovali, nekomunikovali s ním, neodpovídali mu na dotazy. Žák se účastnil akcí pořádaných základní školou, pokud byly v budově nebo na pozemku školy, pokud byly akce mimo školní objekt, byl přeřazen do jiné třídy nebo byla maminka požádána, aby si ponechala chlapce doma, stejné platilo o účasti na škole v přírodě, plavání nebo bruslení. Přesto byl žák pozitivně naladěný, méně úzkostný, zvládal lépe změny situací. Při vyučování byl aktivní, snaživý, mimo matematiku učivo zvládal, stále přetrvával strach při chůzi ze schodů a do schodů, při samostatném pohybu v prostoru, i známém, v sebeobluzi. Prodloužila se doba soustředění a pozornosti, byl méně unavitelný, chyby byly převážně způsobeny únavou, neměl zajištěnou vhodnou relaxaci. Psychomotorické tempo bylo pomalejší. Celkově působil pasivním dojmem. Při řeči nebyl iniciátorem komunikace, na otázky ochotně odpovídal, většinou jednoslovně, větou zřídka, často echolálie – několikanásobné repetice slyšeného, artikulace stále nezřetelná, nepřesná, měl spolehlivé vybavování z dlouhodobé sluchové paměti, měl zajištěnou pravidelnou domácí přípravu a v matematice hodně procvičoval, měl vypracované postupy, které zvládal. Vázla spolupráce mezi školou a rodinou. Komunikace probíhala převážně mezi matkou a asistentem pedagoga, chyběl kontakt s vyučujícím. Ve čtvrté třídě byly opět sloučeny třídy (třetí a čtvrtá), došlo ke změně asistenta pedagoga, asistentkou se stala matka. Ona velmi dobře znala svého syna a více ho vedla k samostatnosti. Školní rok proběhl bez velkých změn, výsledky učení byly výborné (mimo matematiku, kde byl hodnocen slovně). Výrazná změna nastala ve využívání názoru, matka byla tvořivá a hledala vhodné přiblížení učiva. Matka se snažila zapojit chlapce do sociálního kontaktu se spolužáky, snaha byla částečná. Vzhledem k tomu, že neměl stejné učebnice jako spolužáci, byl vzděláván ve třídě, ale převážně individuálně. Před koncem školního roku žák získal novou kompenzační pomůcku – notebook s hlasovým výstupem, během prázdnin se jej naučil používat. Také v páté třídě byla asistentkou pedagoga matka. Ve třídě pokračovalo sloučení tříd. Spolužáci byli velmi neklidní, hluční a chlapec měl problémy s koncentrací pozornosti. Používáním notebooku se zkvalitnila výuka, byly využívány také učebnice v elektronické podobě. Pokračovalo (v některých předmětech) individuální vzdělávání asistentkou pedagoga a sociální izolace. Spolužáci chlapce přehlíželi, ignorovali, na dotazy neodpovídali, odcházeli od něj. Ani matce se nepovedlo začlenit chlapce do kolektivu třídy. Žák si v průběhu páté třídy osvojil pracovní návyky, pěkně spolupracoval, užíval své kompenzační pomůcky, byl vytrvalý, pozornost již nekolísala, nebyla pozorována únava. O přestávce se pohyboval samostatně po třídě, užíval bílou hůl při pohybu po chodbě, budově, byl plně samostatný v sebeobluzi, stolování, hygieně. Zajímal se o dění ve třídě, nechápal, proč s ním spolužáci nekomunikovali.

Učivo pátého ročníku zvládl, v matematice měl učivo modifikováno, v matematice byl hodnocen slovně, v ostatních předmětech známkou.

Sociální anamnéza:

Rodina je dobře ekonomicky zabezpečena. Oba rodiče jsou zaměstnáni. Žijí v rodinném domě. Se širší rodinou jsou v kontaktu.

16 Kazuistika nevidomého chlapce staršího školního věku

EVA MATOUŠKOVÁ

Základní údaje

Chlapec, věk: 15 let, v SPC od dubna 2002, 10 let, na podnět matky.

Diagnóza: od narození úplná nevidomost (rozštěp zrakového nervu).

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije s rodiči a mladším bratrem v rodinném domě. Zdravotní stav rodičů je dobrý, oba rodiče jsou vysokoškoláci. Spolupráce se základní školou není ideální. Vztah k matce má chlapec otevřenější, důvěrnější, bližší nežli k otci.

Osobní anamnéza:

Průběh těhotenství byl bez vážných obtíží. Chlapec se narodil s vrozeným postižením obou očí. Má jednu ledvinu, žádné další závažnější zdravotní problémy nemá. Vývoj chlapce probíhal vyrovnaně a je patrně výborné vedení v rodině. Chlapec navštěvoval běžnou mateřskou školu, později pokračovala integrace a zahájil docházku do běžné základní školy, v současné době ukončil docházku na druhém stupni běžné základní školy. Do školy ho dovážela a vyzvedávala převážně matka.

Školní anamnéza:

Starší školní věk:

Žák pokračoval v docházce na druhém stupni ve stejné základní škole, se stejnou asistentkou, v pozměněném kolektivu třídy. Tři třídy byly zredukovány do dvou. Jedná se o žáka s nadprůměrnou inteligencí. Jeho předností je schopnost koncentrace, aktivita, systematickosti v poznávání, velká kapacita paměti krátkodobé i dlouhodobé, pohotové vybavování, aplikace naučených poznatků v praxi, zajímá se o elektronické pomůcky, o slovanské jazyky, lidovou hudbu, hudbu slovanských národů. Je plně samostatný v sebeobsluze, hygieně a stolování. Hrubá motorika: je vcelku obratný, chůze je stabilní, běh je pomalý, celkově je hrubá motorika ovlivněna zrakovou vadou a strachem z prostoru. Jemná motorika je výborná, žák je zručný, rozlišovací schopnost je vynikající. Smyslové vnímání: žák dokáže integrovat informace z kompenzačních smyslů, je hudebně nadaný, má široké spektrum hudebních zájmů (zpívá, hraje na klavír, harmoniku, flétnu, bubny). Úroveň řeči: žák umí vést dialog, slovní zásoba je bohatá, souvislé vyjadřování je výborné, je komunikačně zručný. Sociální vývoj: žák má pod kontrolu všechny slepecké zlozvyky, respektuje a důsledně dodržuje pravidla společenského soužití, společenské zvyky a pravidla; zatím má problémy s navazováním kontaktu se spolužáky. Prostorová orientace: bez problémů se orientuje ve třídě, po budově, má strach při pohybu v exteriéru, přestože trasu zvládá. Úroveň vědomostí je výborná, učivo zvládá bez problémů, na výborné. V přípravném týdnu, před zahájením školního roku, byla uspořádána schůzka, na které byli pedagogové seznámeni se speciálními potřebami, které vyplývají ze zrakového handicapu žáka. Žák byl vybaven nezbytnými kompenzačními pomůckami, které zajistila matka (matka sháněla sponzory na vytištění učebnic, žák používal stejné učebnice jako ostatní spolužáci; rýsovací soupravu). Z prvního stupně vlastnil Jina, tiskárnu, Pichtův psací stroj (všechny pomůcky financovala rodina, podle sdělení vedení školy škola získala pouze finance na plat asistenta pedagoga). Škola se snažila vytvořit rozvrh vyučovacích hodin tak, aby výuka probíhala převážně v kmenové třídě a nemusely být přenášeny kompenzační pomůcky. Žák měl vytvořeno vhodné pracovní místo v poslední řadě, kde byly umístěny všechny kompenzační pomůcky tak, aby je mohl žák samostatně ovládat, měnit, připravovat se na vyučovací hodinu. Asistentka pedagoga seděla vedle žáka v lavici. Během docházky žáka na druhý stupeň bylo zajištěno kvalitní vzdělávání. Žák měl vhodné kompenzační a názorné pomůcky, učil se podle

ŠVP a IVP. Vyučující vytvářeli takové podmínky, které vycházely ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Během vyučování byl žák aktivní a zapojován do vyučovacích hodin. Vzhledem k tomu, že paní asistentka nebyla ochotna naučit se Braillovu abecedu, využíval v hodinách zejména Jina, který psaný text tiskne v **černotisku**, znevýhodnění bylo zejména v matematice, kdy žák musel využívat paměť, chyběla hmatová kontrola (problém u složitých závorek, velkých čísel). S asistentkou pedagoga bylo dohodnuto, že žák diktoval to, co píše na Pichtově psacím stroji, asistentce pedagoga, ona si čísla a příklady si zapisovala, vyučující měl kontrolu, tím předcházel chybám vzniklých nepozorností a měl také zpětnou kontrolu psaného. Během docházky na první stupeň neměl žák zájem o kontakt se spolužáky. Kamarádství s chlapci neuznával, považoval to za něco zvrhlého. Žák nastoupil do šesté třídy se zájmem o sociální kontakty se spolužáky, bohužel nebyl zpočátku úspěšný; také nevěděl a neuměl přiměřeně navazovat kontakty. Dále tím, jak si spolužáky od sebe odehnal, neměli oni zájem o komunikaci s ním, nevěděli, jak s ním komunikovat, nepomáhali mu, byl plně závislý na pomoci asistentky pedagoga (pokud ji potřeboval). Paní učitelka třídní byla zkušený pedagog a v třídních hodinách nebo v akcích pořádaných školou se snažila vytvářet situace, které podporovaly přirozený kontakt se spolužáky. Výsledkem jejího trpělivého snažení bylo, že na konci deváté třídy si našel žák kamaráda, který mu byl ochoten pomoci. Bohužel sociální vztahy podporovala pouze třídní učitelka. Při akcích mimo školu byl závislý na doprovodu asistenta pedagoga nebo maminky, která musela žáka doprovázet, odmítla-li se asistentka účastnit (výlety).

Sociální anamnéza:

Rodina je dobře ekonomicky zabezpečena. Oba rodiče jsou zaměstnáni. Žijí v rodinném domě. Se širší rodinou z otcovy strany jsou v kontaktu.

17 Kazuistika chlapce staršího školního věku s těžkou slabozrakostí

EVA MATOUŠKOVÁ

Základní údaje

Chlapec, věk: 15 let, v SPC od dubna 2001, 11 let, na podnět matky.

Diagnóza: od 2 let těžká slabozrakost (následek klíšťové encefalitidy).

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije s rodiči a mladší sestrou v rodinném domě. Zdravotní stav rodičů je výborný, matka je vyučena, otec je vysokoškolák. Spolupráce se základní školou je výborná, výhodou je, že oba rodiče navštěvovali tuto školu a znají pedagogy školy. Vztah k oběma rodičům je výborný.

Osobní anamnéza:

Průběh těhotenství byl bez vážných obtíží. Chlapec se narodil zdravý, s běžnou porodní váhou a výškou. Zraková vada je následkem klíšťové encefalitidy ve dvou letech. Nemá žádné další závažnější zdravotní problémy. Vývoj chlapce probíhal do 2 let vyrovnaně. Po nemoci stagnoval, po vytvoření vhodných zrakových podmínek se začal opět rozvíjet a vyrovnal nerovnoměrnosti. Chlapec má výborné rodinné zázemí a vedení v rodině. Chlapec navštěvoval běžnou mateřskou školu, školní docházku zahájil v běžné, spádové základní škole, v současné době ukončil docházku na druhém stupni běžné základní školy. Do školy jezdí autobusem s kamarády z obce.

Školní anamnéza:

Starší školní věk:

Po absolvování prvního stupně běžné základní školy žák školní docházku dokončil na druhém stupni stejné základní školy se stejnou asistentkou pedagoga, ve stejném kolektivu třídy. Přítomnost asistenta pedagoga byla nutná při obsluze speciální optické pomůcky, při přepisů textu z tabule, zvětšování textů. Speciálněpedagogická diagnostika při nástupu do šesté třídy: žák byl schopen výborné koncentrace, byl aktivní, snaživý, s výbornou pamětí krátkodobou i dlouhodobou. Hrubá motorika: byla ovlivněna silnější konstitucí. Jemná motorika byla výborná, žák byl manuálně zručný. Smyslové vnímání: žák svoji zrakovou vadu dobře kompenzoval. Úroveň řeči: žák se uměl pohotově vyjadřovat, slovní zásoba byla bohatá, souvislé vyjadřování bylo výborné, byl komunikačně zdatný. Sociální vývoj: žák byl společenský, respektoval a dodržoval pravidla společenského soužití, přiměřeně navazoval kontakty s dospělými i vrstevníky, respektoval osobnost pedagoga, velmi pěkně spolupracoval. Prostorová orientace: bez problémů se orientoval ve třídě, po budově, v exteriéru, potřeboval čas na zmapování terénu, občas přehlédl nízké překážky, menší problém při adaptaci na světlo a tmu. Úroveň vědomostí byla výborná, učivo zvládal, menší problémy byly v cizím jazyce a českém jazyce. Žák byl vybaven nezbytnými kompenzačními pomůckami, které zakoupila škola (televizní lupou, stojánkovou lupou s osvětlením, hyperokulárem); z prvního stupně měl kompenzační pomůcky: lavici se sklopnou deskou, záložku na zakrývání řádku, čtecí okénko, sešity se zvýrazněnými a širšími linkami. Televizní lupa byla umístěna v kmenové třídě, při změně učebny žák využíval stojánkovou lupu, práce s hyperokulárem se nedařila a žák odmítal tuto pomůcku používat. Během docházky na druhý stupeň měl žák zajištěnou kvalitní výuku. Využíval vhodné kompenzační a názorné pomůcky, zvětšené texty, učil se podle ŠVP a IVP, který byl tvořen ve spolupráci se SPC. Během docházky do ZŠ mu vyučující vytvářeli takové podmínky, které vycházely ze speciálních potřeb žáka. Vyučující měli přehled o žákovi. Velmi pěkně se své role zhostila asistentka pedagoga, která byla „stínem“ žáka. Žák měl přesně tolik podpory, kolik potřeboval. Přestávky trávil se spolužáky, kteří mu přirozeně pomáhali, pokud pomoc potřeboval. Menší problémy nastaly v sedmé třídě, kdy někteří spolužáci měli pocit, že

je protěžován. Paní učitelka třídní vymyslela prožitkovou vyučovací hodinu, spolužákům nasimulovala zrakovou vadu a žáci se učili za stejných zrakových podmínek jako chlapec. Tento praktický zážitek měl pozitivní výsledek a spolužití se spolužáky se zlepšilo. Od osmé třídy byla omezena přítomnost asistenta pedagoga. Žák byl více samostatný, bez výrazného problému ovládal své kompenzační a reedukační pomůcky. Výsledky žáka byly horší v humanitních předmětech (chvalitebně), v naukových předmětech a matematice se učil na výbornou. Vyučující mu poskytovali tolik času, kolik potřeboval. Žák se účastnil všech akcí pořádaných školou. Ve třídě byla velmi pěkná a přirozená integrace, žák byl součástí třídy, měl zde své kamarády.

Sociální anamnéza:

Rodina je ekonomicky zabezpečena. Matka nepracuje (nezaměstnanost kraje), otec je zaměstnán. Rodina žije v rodinném domku. Se širší rodinou jsou v úzkém kontaktu.

18 Kazuistika chlapce předškolního věku se slabozrakostí

EVA MATOUŠKOVÁ

Základní údaje

Chlapec, věk: 9 let, v SPC od listopadu 2006, 6 let, na podnět SRP.

Diagnóza: od narození těžce slabý zrak i při korekci s brýlemi (retinopatie nedonošených), dyslálie, lehká porucha hrubé motoriky (návštěva rehabilitace).

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije v harmonické rodině s rodiči a se starším sourozencem. Vztah mezi sourozenci je hodně soutěživý. Zdravotní stav rodičů je dobrý, vzdělání rodičů – matka vystudovala střední školu, otec je vysokoškolák. Spolupráce s mateřskou školou je dobrá. Chlapci se převážně věnuje matka, pravidelně rozvíjí chlapcovy oslabené smysly (rozvíjí zrakové, sluchové, hmatové vnímání a grafomotoriku), je pečlivá a trpělivá.

Osobní anamnéza:

Průběh těhotenství byl bez vážných obtíží matky, porod byl spontánní, předčasný, v inkubátoru chlapec pobýval asi 2 měsíce, zraková vada byla diagnostikována ve 4 měsících, v kojeneckém věku byl neklidný, živý. Podle matky vývoj probíhal bez větších problémů. Chlapec je hravý, přemýšlivý (zajímá se o dopravní prostředky, o podstatu fungování strojů), je tvořivý, rád si prohlíží knihy, je velmi ctižádostivý, soutěživý, citlivý na neúspěch, neumí zvládat stresové situace, nevhodně reaguje. Chlapec navštěvoval speciální mateřskou školu, běžnou mateřskou školu, v současné době navštěvuje běžnou základní školu v místě bydliště.

Školní anamnéza:

Předškolní věk:

Ve čtyřech letech začal chlapec navštěvovat speciální mateřskou školu. Tuto školu navštěvoval dva roky. Vzhledem k možnostem, schopnostem a dovednostem chlapce, dále k získání potřebných kompetencí nezbytných pro vstup do běžné základní školy (rodina plánovala zahájení školní docházky ve spádové běžné základní škole) nebyla speciální mateřská škola pro chlapce přínosem. Neměl k sobě vhodného partnera. Třídu navštěvovaly děti s těžkými kombinovanými postiženími. Po konzultaci se zrakovým terapeutem, psychologem a SPC se matka rozhodla o zapsání chlapce do běžné mateřské školy. Nastal velký problém. Všechny mateřské školy v obvodu odmítly chlapce přijmout. Nakonec odbor školství určil mateřskou školu, kam byl chlapec zapsán. V září ve věku šesti let nastoupil docházku do běžné mateřské školy, předškolní třídy, bez přítomnosti asistenta pedagoga. Přítomnost asistenta nebyla nutná. Speciálněpedagogická diagnostika chlapce před nástupem do mateřské školy: sebeobsluha: chlapec byl plně samostatný v sebeobsluze, stolování, hygieně. Hrubá motorika: vlivem lehké poruchy hrubé motoriky byly chůze a běh méně koordinované, menší problémy s poskoky a skoky, s přesností provádění zdravotních cviků, chlapec byl vcelku pohyblivý, zvládal jízdu na kole a koloběžce. Prostorová orientace: po seznámení se s prostorem vadu dobře kompenzoval, využíval orientační znaky, občas při rychlejšímu pohybu přehlédl nízkou překážku, méně pohotový v pohybových a závodivých hrách. Jemná motorika: manuálně méně zručný, zhoršená obratnost prstů, ale byl trpělivý a snaživý při manuálních činnostech (rád pracoval s kladivem a dřevem). Grafomotorika: špatný úchop, tvrdá ruka. Smyslové vnímání: zrakové vnímání ovlivněno zrakovou vadou, chlapec používal a účinně využíval optické pomůcky – lupu, hranol, stojánkovou lupu, pracoval na sklopné desce, se zvětšenými pracovní listy, s výrazným obrazovým materiálem; sluchové vnímání: fonemický sluch byl ještě pod úrovní věku. Komunikace: bohatá slovní zásoba, souvislé vyjadřování bylo překotné, pokud byl citově rozrušen, objevovalo se opakování prvního

slova na začátku věty; neuměl navazovat rozhovor s dětmi. Sociální vývoj: pod úroveň věku, neuměl navazovat kontakty s dětmi, společenská pravidla zvládal a dodržoval, byl upřímný, milý, kamarádský. Hra: byl hravý, hra byla tvořivá, pěkně rozvinutá, individuální, s dětmi si nehrál, pozoroval je. Úroveň vědomostí: na úrovni věku. Spolupráce s dospělými byla výborná, chlapec respektoval autority. Po nástupu do mateřské školy se chlapec velmi rychle zadaptoval. Od prvního dne docházky byl chlapec aktivní, dobře spolupracoval, měl pozitivní postoj k práci, úkoly dokončoval, osobní tempo bylo velmi rychlé, potřeboval být první. V mateřské škole byl vzděláván podle ŠVP, bez IVP, pedagogové vytvářeli podmínky, které respektovaly chlapcovy speciální vzdělávací potřeby na základě osobní konzultace se SPC a matkou. Postoj pedagogů byl nejprve neurčitý, rozpačitý. Vzhledem k bezproblémovému chování chlapce, k jeho pozitivnímu postoji ke všemu, kompenzaci zrakového postižení a výborné spolupráci pedagogové během krátké doby změnil postoj k chlapci. Zjistili, že je schopen začlenit se do kolektivu třídu bez výrazných problémů, že je komunikativní, přátelský. Naučili se používat speciální pomůcky chlapce, připravovat a vymýšlet obsahy a náplň činností tak, aby měl vytvořeny stejné příležitosti jako ostatní děti. Chlapcovy kontakty s vrstevníky a pobyt mezi vrstevníky mu velmi pomohly v sociálním rozvoji. Na konci školního roku se zapojoval do skupinových her, do tematických her a dovedl navázat rozhovor se spolužáky; byl samostatný, připravený pro vstup do běžné základní školy. Chlapec se účastnil všech akcí pořádaných mateřskou školou, navštěvoval kurzy plavání a hru na flétnu.

Sociální anamnéza:

Rodina je dobře ekonomicky zabezpečena. Oba rodiče jsou zaměstnáni. Žijí v rodinném domě. Se širší rodinou jsou v úzkém kontaktu.

19 Kazuistika chlapce mladšího školního věku se slabozrakostí

EVA MATOUŠKOVÁ

Základní údaje

Chlapec, věk: 11 let, v SPC od března 2007, 5 let, na podnět psychologa.

Diagnóza: od narození těžce slabý zrak i při korekci s brýlemi.

Rodinná anamnéza:

Matka je rozvedená. Chlapec žije s matkou a jejím přítelem. Zdravotní stav matky je dobrý, otec prodělal mozkovou mrtvici, je alergik. Vzdělání rodičů: matka vystudovala střední školu, otec je vyučen. Spolupráce se základní školou je špatná. Před nástupem do běžné základní školy, vzhledem ke špatné grafomotorice, bylo nezbytné intenzivní rozvíjení hrubé i jemné motoriky a grafomotoriky. Matka respektovala doporučení k rozvíjení, je důsledná, přísná, chlapec se výrazně zlepšoval a do školy nastupoval se správným úchopem a téměř s uvolněnými klouby.

Osobní anamnéza:

Průběh těhotenství byl s problémy, porod vyvolaný před termínem v 37. týdnu, porodní váha a délka byla průměrná. Zraková vada byla diagnostikována ve 2 letech, v kojeneckém věku byl neklidný, problém s usínáním. Psychomotorický vývoj probíhal bez větších problémů. Chlapec je milý, upřímný, hravý, tvořivý, zajímá se o elektronické pomůcky, rád si prohlíží různé atlasy. Chlapec navštěvoval běžnou mateřskou školu a absolvoval první stupeň běžné základní školy v místě bydliště.

Školní anamnéza:

Předškolní věk:

Před zahájením docházky do první třídy (v přípravném týdnu) byla uspořádána schůzka se všemi zúčastněnými stranami (rodič – škola – SPC). Byly prodiskutovány podmínky nezbytné pro respektování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Žák byl vybaven stojánkovou lupou, lupou hranolem, lupou Ruby, lavicí se sklopnou deskou (půl se sklápí, půl je rovná), lampičkou na přisvícení, perem Stabilo s **černou náplní. Později používal záložku na podložení textu, zvětšené texty při desetiminutovkách, testy, kružítka s úhlem, zvýrazněné pravítko, sešity** Stretas – pomůcky pořizovala matka. Do první třídy nastoupil bez přítomnosti asistenta pedagoga, žák byl vzděláván podle ŠVP školy bez IVP, seděl v první lavici, před tabulí, vzhledem ke zrakové vadě si mohl kdykoliv dojít k tabuli, texty z tabule neměl přepsány v lavici. Žák se učil výborně, svoji zrakovou vadu dobře kompenzoval. Během první a druhé třídy se nevyskytly výrazné problémy. Vyučující byl zkušený pedagog a svoje zkušenosti využíval v praxi, respektoval žákovy speciální vzdělávací potřeby a doporučení z odborného posudku a osobních konzultací s SPC. Ve třetí třídě nastoupila nová paní učitelka. Také přibyli noví žáci, došlo ke sloučení tříd. Ve třídě bylo téměř 30 žáků, převážně chlapci, polovina žáků byli cizinci. Při hodinách byl velký hluk, pedagog byl nervózní, třídu nezvládal. Žák měl velmi znevýhodněné podmínky vlivem hluku, špatně se soustředil, začal být nepozorný, unavený, trpěl bolestmi hlavy a často zvracel; zhoršil se v prospěchu. Pedagog nerespektoval speciální vzdělávací potřeby chlapce, nevytvářel vhodné podmínky. Žák přestal používat reedukační a kompenzační pomůcky, pedagog nerespektoval zhoršenou úroveň psaní a nepřesnosti v rýsování. Psaní a rýsování bylo klasifikováno horšími známkami, byla hodnocena rychlost psaní, pomalá orientace v textu. Ke zlepšení vzdělávacích podmínek nevedla ani konzultace s rodiči a SPC. Pedagog přislíbil změnu, realita zůstala beze změny. Během prvního čtvrtletí třída dostala nového vyučujícího, speciálního pedagoga. Ve vzdělávání nastala zásadní změna. Žáci byli vedeni k respektování školních pravidel. Výuka se kvalitnila. Vyučující zvládal výchovu a vzdělávání žáků, ale stále nevytvářel vhodné vzdělávací podmínky pro

žáka. Byl přetěžovaný, velmi unavený, stále nepoužíval kompenzační optické pomůcky, které byly uloženy v zásuvce stolu pedagoga. Matka opět nakontaktovala SPC. SPC navštívilo školu, byla uspořádána schůzka a prodiskutovány speciální vzdělávací potřeby žáka (pedagogové si nepředali informace a nová vyučující nebyla seznámena se speciálními vzdělávacími potřebami žáka). Ve spolupráci se SPC byl vytvořen IVP. Ve třídě opět začala probíhat účinná integrace. Prospěch žáka se zlepšil, přestaly bolesti hlavy a zvracení. Žák se opět začal těšit do školy. Integrace pokračovala po celý první stupeň. Žák si našel kamarády, začlenil se do kolektivu třídy, byl součástí třídy, navštěvoval také družinu, účastnil se všech akcí pořádaných školou a také školy v přírodě.

Sociální anamnéza:

Matka vcelku rodinu ekonomicky zabezpečí. Je zaměstnána. Žijí v panelovém domě na sídlišti. Se širší rodinou jsou v úzkém kontaktu. Otec se stýká s chlapcem zřídka, žije mimo republiku.

Závěr

Ve výše uvedeném textu jsou uvedeny konkrétní postupy práce se žákem se zrakovým postižením, které jsou primárně určeny asistentům pedagoga těchto žáků, ale jsou využitelné i pro práci jejich učitelů. Tato metodika tvoří kompletní materiál s metodikou primárně určenou učitelům. Ta byla připravena i vydána rovněž díky uvedenému projektu.

V jejím závěru jsou rovněž uvedeny odkazy na spolupracující organizace a velmi podrobný seznam odborné i beletristické literatury zaměřené na problematiku osob se zrakovým postižením.

Kolektiv autorů věří, že obě publikace budou pro edukaci žáků se zrakovým postižením přínosem.

PaedDr. Pavlína Baslerová
a kolektiv

Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením

Určeno pro asistenty pedagoga žáka se zrakovým postižením

Výkonný redaktor doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Technická redakce VUP
Návrh obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2012
1. vydání

čz 2012/709

ISBN 978-80-244-3376-9

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 433769