



---

# KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

DÍLČÍ ČÁST

---

PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY  
VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU  
MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ NEBO  
OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO  
VÝKONU

Milan Valenta a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR





---

# KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ DÍLČÍ ČÁST

---

PRO ŽÁKY S POTŘEBOU  
PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ  
Z DŮVODU MENTÁLNÍHO  
POSTIŽENÍ NEBO OSLABENÍ  
KOGNITIVNÍHO VÝKONU

Milan Valenta a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



**Autorský tým:**

PaedDr. Pavlína Baslerová  
Mgr. Božena Doleželová  
Mgr. Jana Gavendová  
PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.  
Mgr. Jitka Jarmarová  
Mgr. Ivana Klenová  
PhDr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.  
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.  
Mgr. Lenka Mikulášková  
Mgr. Jiřina Muchová  
PaedDr. Petr Petráš  
PhDr. Jana Petrášová  
Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.  
Mgr. Edita Šatinská, Ph.D.  
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (vedoucí autorského týmu)

**Recenzenti:**

Mgr. Marie Čablová  
PhDr. Václav Mertin  
Mgr. Libor Mikulášek  
doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.  
PhDr. Věra Podhorná  
doc. PhDr. Iva Strnadová, Ph.D.  
doc. PhDr. Jan Šiška, Ph.D.  
PhDr. Jaroslav Šturma

**Autorský tým vyslovuje poděkování kolegům ve školách, kteří ve svých třídách ověřili jednotlivá podpůrná opatření:** Mgr. Ivana Beranová, Mgr. Jarmila Fraiová, Mgr. Pavel Klech, Mgr. Ivona Kobylková, Iva Kunčická, Mgr. Kateřina Kuntová, Mgr. Růžena Majerová, Mgr. Jitka Nepustilová, Mgr. Monika Novosadová, Mgr. Magdaléna Procházková, Mgr. Pavla Žilinská, Mgr. Jana Brodská, Mgr. Iveta Pluhařová, Mgr. Jitka Štouračová, Mgr. Markéta Bajerová, Mgr. Eva Komárková, Mgr. Marcela Zabloudilová, Mgr. Karla Theimrová, Mgr. Eva Učíková, Mgr. Libuše Renfusová.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

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



KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ  
DÍLČÍ ČÁST

PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ  
NEBO OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU

© Milan Valenta a kol., 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4614-1 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4688-2 (elektronická verze)

# OBSAH

ÚVOD . . . . .	5
<b>1 VYMEZENÍ POJMŮ OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU A MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ . . . . .</b>	<b>7</b>
1.1 Vymezení pojmu oslabení kognitivního výkonu . . . . .	8
1.2 Vymezení mentálního postižení . . . . .	9
<b>2 DOPAD OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU A MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ NA OBLAST VZDĚLÁVÁNÍ . . . . .</b>	<b>11</b>
2.1 Žák s oslabením kognitivního výkonu . . . . .	12
2.2 Žák s mentálním postižením. . . . .	13
<b>3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ŽÁKA. . . . .</b>	<b>15</b>
3.1 Pozorování . . . . .	16
3.2 Rozhovor . . . . .	17
3.3 Analýza výsledků činností . . . . .	18
3.4 Současné trendy v pedagogické diagnostice . . . . .	18
3.5 Stupně podpory v návaznosti na diagnostiku žáka . . . . .	19
<b>4 KARTY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ . . . . .</b>	<b>21</b>
4.1 Oblast podpory č. 1: Organizace výuky . . . . .	23
4.2 Oblast podpory č. 2: Modifikace výukových metod a forem práce . . . . .	50
4.3 Oblast podpory č. 3: Intervence . . . . .	85
4.4 Oblast podpory č. 4: Pomůcky. . . . .	161
4.5 Oblast podpory č. 5: Úprava obsahu vzdělávání . . . . .	177
4.6 Oblast podpory č. 6: Hodnocení. . . . .	193
4.7 Oblast podpory č. 7: Příprava na výuku . . . . .	209
4.8 Oblast podpory č. 8: Podpora sociální a zdravotní . . . . .	214
4.9 Oblast podpory č. 9: Práce s třídním kolektivem . . . . .	215
4.10 Oblast podpory č. 10: Úprava prostředí . . . . .	218
<b>5 UŽITEČNÉ ODKAZY . . . . .</b>	<b>225</b>
<b>6 SLOVNÍČEK ODBORNÝCH POJMŮ . . . . .</b>	<b>227</b>
<b>7 LITERATURA . . . . .</b>	<b>233</b>



# ÚVOD

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

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

Cílem této dílčí části je nabídnout pedagogickým pracovníkům přehledný sumář informací o mentálním postižení a oslabení kognitivního výkonu, ukázat cestu, jak pracovat se žákem, který má obtíže v této oblasti, i jak pracovat s třídním kolektivem, ve kterém se tento žák nachází. Jedná se o organizační úpravy, metody práce, pomůcky a další opatření, která bychom měli ve výchovně-vzdělávacím procesu s takovým žákem používat, aby se cítil ve škole spokojený, stal se přirozenou součástí třídního kolektivu, mohl se plně rozvíjet a později zapojit do společnosti a uplatnit v životě podle svých přání a snů. (Pro zjednodušení používáme v textu pojem „žák“ pro všechny sledované věkové kategorie, tedy jak pro děti v mateřské škole, tak pro žáky na základní a studenty na střední škole.)

Moderní společnost má zaručit rovné příležitosti všem lidem, tedy i lidem se zdravotním postižením nebo zdravotním či sociálním znevýhodněním. To platí také pro oblast vzdělávání – všichni žáci by měli mít rovnocenné šance dosáhnout plnohodnotného vzdělání. Pokud je nějaký žák znevýhodněn z důvodu zdravotního či sociálního, je zapotřebí mu poskytnout adekvátní podporu, aby se toto znevýhodnění minimalizovalo. Tomu může pomoci celá řada podpůrných opatření. Mnohá opatření jsou ve školách běžně používána, jiná jsou zakotvena v oblasti legislativní, nikoli však v oblasti aplikační.

Všechna v současnosti obvyklá či dostupná podpůrná opatření jsou popsána v této dílčí části katalogu. Zcela nové je jejich řazení do oblastí a stupňů podpory z pohledu připravované novely školského zákona. Vzdělávací systém již nenahlíží na žáka z hlediska druhu postižení či znevýhodnění. Nově je k naplnění jeho speciálních vzdělávacích potřeb přistoupeno z hlediska míry potřeby podpůrných opatření. Klíčem k posouzení jejich naplnění se stává úroveň dosažených klíčových kompetencí žáka. Mnozí žáci s mentálním postižením či oslabením kognitivního výkonu jsou schopni kompenzovat nedostatečnost díky podpoře ze strany své rodiny či blízkého sociálního prostředí.

Posouzení rozsahu podpůrných opatření a zařazení žáka do příslušného stupně podpory je záležitostí školského poradenského zařízení (ŠPZ), kterým je v našem případě speciálněpedagogické centrum (SPC) pro žáky s mentálním postižením či s více vadami. Tato centra zároveň plní funkci metodickou, poradenskou a intervenční v oblasti inkluzivního i speciálního vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Základem úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vzájemná spolupráce školy, rodiny, příslušného poradenského zařízení, odborníků z řad lékařů i spolupracujících organizací. Na vzdělávání je nutno pohlížet nejen z hlediska edukačního. Jde nám také o rozvoj jedince po stránce sociálněadaptační, sociálněkomunikační, tělesné i psychologické. Věříme, že publikace bude při vytváření optimálních podmínek pro

vzdělávání žáků s mentálním postižením či oslabením kognitivního výkonu přínosným pomocníkem.

Uvedený systém podpůrných opatření a jejich zpracování ve formě jednotlivých karet je zaměřen na poskytnutí podpory žákovi v situacích, kdy tuto podporu pro vyrovnání svého znevýhodnění potřebuje. Rozhodně není záměrem tohoto přístupu snižovat přirozené schopnosti a dovednosti žáků. Vždy je třeba respektovat individualitu každého z nich. Pokud jsou v některé části konkrétních podpůrných opatření použity formulace o „nedostatečnosti dovedností či výkonu“ žáka, vždy je třeba mít na paměti, že se nemusí vyskytovat u všech žáků zařazených do téhož stupně podpory. Praktická aplikace podpůrného opatření je dokladem pedagogické úrovně a svého druhu mistrovství každého učitele.

Autoři na závěr děkují desítkám pedagogů, kteří navržená podpůrná opatření v průběhu roku 2014 ověřili v praxi a poskytli dostatek podnětů, jež mohly být využity při závěrečné redakci.

V Olomouci, únor 2015

Kolektiv autorů





---

# VYMEZENÍ POJMŮ OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU A MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

---

Kapitola je zaměřena na rámcové vymezení pojmu oslabení kognitivního výkonu a pojmu mentální postižení (zaužívaný termín pro stále platné, avšak společensky nepřiliš korektní označení mentální retardace).

## 1.1 VYMEZENÍ POJMU OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU

### *„Oslabení kognitivního výkonu (cognitive disadvantage)*

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

*Speciálněpedagogický slovník. Praha: Portál, 2015*

Kognice neboli poznávání zahrnuje široké spektrum psychických procesů, které nám umožňují poznávat svět, jenž nás obklopuje, a porozumět mu. Hovoříme-li o oslabení kognitivního výkonu (též o snížené intelektové výkonnosti či o funkčním podprůměru), máme zpravidla na mysli jedince, jejichž poznávání je na poněkud nižší úrovni, než bychom od běžného žáka čekali. V tradičním pojetí inteligence bychom řekli, že se jedná o žáka s podprůměrnými rozumovými schopnostmi či tzv. hraničními rozumovými schopnostmi (také někdy označovanými jako hraniční pásmo mentální retardace, subnormální inteligence). To je pojetí, kdy porovnáváme výkony žáka s normou, tedy s něčím, co je pokládáno za standard v populaci jeho vrstevníků.

Na oslabení kognitivního výkonu se můžeme také dívat jako na velmi variabilní profil dílčích deficitů, které se u každého jedince projeví určitým specifickým způsobem a mohou být recipročně doplněny silnými stránkami v některých jiných oblastech poznávání. Někdy se v této souvislosti hovoří o tzv. **deficitech dílčích funkcí** (Sindelarová, 2007) nebo o **deficitech kognitivních funkcí** (Feuerstein, Falik, 2010). Dílčími funkcemi jsou myšleny konkrétní složky kognitivních procesů, v nichž se projevuje oslabení, a to má posléze dopad i na komplexnější procesy myšlení a učení (např. oslabená schopnost sluchové a zrakové analýzy a syntézy, oslabená krátkodobá sluchová paměť). Přístup založený na sledování deficitů kognitivních funkcí se dívá na možná oslabení ještě komplexněji a vysoce strukturovaně. Jednotlivé deficity vymezuje na třech úrovních zpracování informací:

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

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

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

## 1.2 VYMEZENÍ MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ

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

**Stupeň postižení** je určen na základě posouzení struktury inteligence a schopnosti adaptability (adaptačního chování), orientačně taktéž inteligenčním kvocienem a mírou zvládnutí obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince. Pro stanovení diagnózy je podstatná snížená úroveň intelektových funkcí vedoucí ke snížené schopnosti přizpůsobit se denním požadavkům běžné (a dané) společnosti.

### Stupně mentálního postižení ve vztahu k edukaci:

- Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) jsou vzděláváni na základní škole praktické podle RVP ZV – LMP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením), pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Ale i zde mohou být vzděláváni podle RVP ZV – LMP.
- Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální) – díl I., pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Ale i zde by měli být vzděláváni podle RVP ZŠS.
- Žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS – díl II.
- Žáci s hlubokým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni individuálně s ohledem na své možnosti s pomocí speciálních pedagogů SPC či „speciální“ školy.

Mentální postižení je charakterizováno (AAIDD, Schalock, 2007) podstatnými omezeními jak v oblasti intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptivního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž tento stav se objevuje

do 18. roku věku. Intelektové funkce (označované také jako inteligence) odkazují na obecnou mentální kapacitu, kam patří schopnost poznávání, učení se, logického myšlení, řešení problémů a vzniklých situací, přizpůsobení se novému i další schopnosti.

Omezení v oblasti adaptivního chování obsahuje tři typy schopností:

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



---

## **DOPAD OSLABENÍ KOGNITIVNÍHO VÝKONU A MENTÁLNÍHO POSTIŽENÍ NA OBLAST VZDĚLÁVÁNÍ**

---

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

## 2.1 ŽÁK S OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU

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

Mezi typické obtíže patří pomalejší psychomotorické tempo, které se promítá do pomalejšího porozumění učivu, ale také do řešení úkolů, do samostatné práce žáků, do zhoršené adaptace na nové podmínky a nové prostředí. Další oslabení se v různé míře projevují v řadě poznávacích procesů. Žák čelí obtížím ve vyjadřovacích schopnostech, má menší slovní zásobu, hůře si osvojuje nové pojmy v průběhu výuky, déle mu trvá, než je dokáže sám aktivně užívat při práci. Rovněž řešení problémů je pro něj náročnější, hůře podněty vzájemně porovnává, neuvědomuje si analogie mezi tématy učiva, mnohdy se mu ani nedaří uvědomit si, o jaký problém se jedná, co má řešit. Když se změní učební podmínky, vnímá situaci jako novou a neznámou, ač mnohé prvky učiva zůstaly nezměněny, což však neregistruje. Obtíže se projevují také v koncentraci pozornosti na práci a ve vytrvalosti při řešení úkolů. V neposlední řadě je oslabeno také zapamatování. Někdy se může relativně dobře dařit mechanické zapamatování, ale logická paměť, založená na uvědomění si vzájemných souvislostí a aplikaci již dříve osvojených znalostí, je zhoršená (tento nepoměr však neplatí vždy, mnozí žáci čelí obtížím ve všech složkách paměti). Myšlení se většinou celkově daří spíše na konkrétnější úrovni, přechod k abstrakci je zdoluhavý, někdy nenastane vůbec.

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

paralel mezi gramatickými jevy v českém jazyce a cizích jazycích nebo aplikace znalostí násobilky na řešení slovní úlohy nenastanou). Při celkovém oslabení kognitivního výkonu je vždy žádoucí posilovat kognitivní funkce komplexně a věnovat se spíše jejich rozvoji než pouhému memorování učiva.

## 2.2 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Také paměť žáků s mentálním postižením vykazuje určitá specifika. Žáci si vše nové osvojují pomalu až po mnohačetném opakování. Naučené rychle zapomínají a paměťové stopy si vybavují nepřesně, vědomosti neumí včas uplatnit v praxi. Proto je při edukaci těchto žáků taková pozornost věnována opakování s prvky relaxace a s variabilitou technik a didaktických metod. K zvláštnostem paměti žáků s mentálním postižením náleží také nekvalitní třídění paměťových stop, žáci mají spíše mechanickou paměť (mechanická paměť není schopna větší selekce – udrží stopy bez většího výběru).

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

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

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





---

# PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ŽÁKA

---

Chceme-li uzpůsobit podmínky výuky potřebám konkrétního žáka nebo školní třídy, nezbytným východiskem takové snahy je pedagogická diagnostika. Učitel disponuje poměrně širokým spektrem diagnostických postupů, jichž může využít. Nemusí pouze čekat na zprávy z vyšetření v poradenském zařízení, které má v kompetenci (speciálně)pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Naopak při aplikaci především prvního stupně podpůrných opatření se primárně očekává, že učitel provede vlastní pedagogickou diagnostiku a na jejím základě zaujme vůči žákovi či žákům vhodné výukové postupy.

V poradenských zařízeních se zpravidla využívají tzv. standardizované diagnostické nástroje, podle nichž lze diagnostikovaného jedince porovnat s tím, co je normální pro určitý věk, pohlaví, typ školy apod. Tyto nástroje i jejich normy obvykle vznikají na základě vyšetření stovek, někdy dokonce tisíců zástupců cílové skupiny, pro niž je metoda určena. Prostřednictvím statistického zpracování získaných dat vznikají posléze přesné normy, jimiž lze kvantifikovat výsledky jedince a stanovit, jak se projevuje v porovnání s populací. Učitelé takto standardizované nástroje k dispozici ve většině případů nemají.

Pro diagnostiku jsou však nesmírně cenné informace získané na základě konkrétních zkušeností s konkrétním žákem, porovnáváním výkonů žáka v určitém časovém období, někdy také porovnáváním reakcí žáka na učivo s reakcemi ostatních spolužáků, kvalifikovaným zhodnocením výkonů žáka a projevů chování, které vychází z dlouhodobých zkušeností s určitým učivem, postupy výuky, způsoby komunikace se žáky apod.

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

## 3.1 POZOROVÁNÍ

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

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

## 3.2 ROZHovor

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

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

## 3.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ČINNOSTÍ

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

## 3.4 SOUČASNÉ TRENDY V PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICE

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

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

## 3.5 STUPNĚ PODPORY V NÁVAZNOSTI NA DIAGNOSTIKU ŽÁKA

Na základě (speciálně)pedagogické, psychologické diagnostiky (vypracované školním poradenským pracovištěm či SPC) se určí vzdělávací potřeby a stupeň podpory, který náleží konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), přičemž každému stupni podpory pak odpovídá určitý výčet podpůrných opatření. Podrobnou diagnostikou a stanovením konečného stupně podpůrných opatření se zabývá *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, Část II., Diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením* (Univerzita Palackého v Olomouci, 2012), potažmo publikace *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu* (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012), s tím, že v uvedených „diagnostických manuálech“ je první a druhý stupeň podpůrných opatření tohoto katalogu (tj. 1. a 2. stupeň) sloučen v jeden (tj. 1. stupeň).

### DO I. STUPNĚ

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

### DO II. STUPNĚ

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

### DO III. STUPNĚ

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

## DO IV. STUPNĚ

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

## DO V. STUPNĚ

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



---

## KARTY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

---

Podpůrnými opatřeními se rozumí speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídách, jiná úprava organizace vzdělávání (blíže viz vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., v platném znění). Pro potřeby katalogu autoři výše uvedená podpůrná opatření a opatření další seřadili do devíti oblastí (kategorií), těžících z pedagogických zkušeností autorského kolektivu a akceptujících potřeby praxe.

Od II. stupně podpory je nutná spolupráce se školským poradenským zařízením.



## 4.1 OBLAST PODPORY Č. 1: ORGANIZACE VÝUKY

### 1.1 ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ, MÍSTNÍ)

Iva Klenová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je snadno a rychle unavitelný.
- Žák je nesoustředěný.
- Žák je při práci nesamostatný.
- Žák má obtíže s pochopením instrukcí, učiva.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Úprava režimu výuky vychází z pedagogické diagnostiky jednotlivých žáků ve třídě, jejich výkonnosti, stylů učení, povahových rysů, pracovního tempa apod. Posoudíme tyto aspekty a ze svých závěrů vyjdeme při úpravě režimu, pokud zvážíme, že je vhodným podpurným opatřením pro žáka, kterého máme ve třídě. Poté je na nás, abychom do určité míry přizpůsobili organizační formy výuky, metody, popř. obsah vzdělávání potřebám tohoto žáka. Míra přizpůsobení je zcela individuální a bude vždy ovlivněna jak osobností pedagoga, tak i žáka a v neposlední řadě kolektivem třídy. Průběh výuky je závislý na charakteru vzdělávacího oboru (oblasti) a způsobu výuky konkrétního pedagoga.

Úprava režimu může být prostorová nebo časová. Při vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu a s mentálním postižením je důležitá klidná a příjemná atmosféra, menší počet žáků ve třídě, respektování individuálního tempa, rychlé unavitelnosti, popř. krátkodobé pozornosti žáků. Je vhodné využívat možnosti střídání různých forem práce, střídání aktivit s uvolněním apod. S tím souvisí jiné uspořádání třídy (vybavení kobercem, křesílkem, popř. kuličkovým bazénem, polštáři, sedacími vaky apod.), v odůvodněných případech je vhodné vytvořit další pracovní místo, např. vzadu ve třídě, kde žák může pracovat na některých úkolech stranou od ostatních.

Dále může jít o úpravu časovou, běžnou délku vyučovací hodiny (45 min.) je možné v odůvodněných případech zkracovat nebo hodiny dělit, spojovat. Pokud je ve třídě asistent pedagoga, žák může odcházet pracovat v době vyučování do jiné místnosti k ujasnění nové látky, a to s ohledem na jeho obtíže soustředit se ve třídě. Především u žáků na začátku povinné školní docházky je vhodné častěji střídání pracovních míst (lavice, koberec, samostatná práce na dalším pracovním místě). U dětí předškolního věku je přínosné časté

střídání činností v krátkých časových intervalech, střídání pracovního místa. Pokud se žák učí novou dovednost, je vhodné jej posadit samostatně, v klidné části učebny.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšení zvládnání školních nároků.
- Prodloužení koncentrace pozornosti.
- Respektování individuálního pracovního tempa.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Vlastní realizace je v kompetenci pedagoga. Musíme důkladně promyslet, jak prostorově a časově upravíme režim výuky, aby byly zohledněny speciální vzdělávací potřeby žáka a aby tato úprava vyhovovala i ostatním žákům ve třídě a pedagogovi.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Realizované úpravy zlepšují školní výkony žáka.
- Úpravy nenarušují výuku ostatních žáků.
- Úpravy vyhovují pedagogovi a nenarušují jeho způsob, styl výuky.



### RIZIKA

- Jiné uspořádání třídy, časová úprava nemusí vyhovovat ostatním žákům.
- Jiné uspořádání třídy nemusí vyhovovat všem pedagogům, kteří v dané třídě učí (zejména na 2. stupni ZŠ).
- Vytvoření pracovního místa pro žáka vzadu ve třídě může napomáhat jeho segregaci.
- Využívání asistenta pedagoga učitelem může mít segregáčnické důsledky pro žáka.
- Časová úprava narušuje možnost sociálních kontaktů se žáky školy o přestávkách.



### ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Žák individuálně integrovaný ve škole běžného typu, pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu, je málo samostatný; když se mu pedagog nevěnuje, nepracuje nebo zadanou práci odbude. Pedagog si jej posadil samostatně do první lavice u katedry, na parapetu okna má několik šanonů, kde jsou připraveny různé pracovní listy, sešity, didaktické stavebnice, pomůcky. Na začátku hodiny zadá učitel žákům práci a věnuje se individuálně tomuto žákovi. Po splnění úkolu mu dá didaktickou stavebnici, se kterou je žák schopen samostatně pracovat buď v lavici, nebo vzadu na koberci. V průběhu výkladu učiva žákům jej sleduje, popř. usměrňuje odklony pozornosti dotekem ruky, povzbuzením, popř. jej navede, jak má*

dál postupovat. Ke konci hodiny mají žáci opět samostatnou práci a pedagog se věnuje tomuto žákovi a pracují společně.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Žáka posadit tam, kde pedagog bude mít možnost jej častěji kontaktovat. Žák sedí sám, má možnost rozložení různých didaktických a učebních pomůcek. Posadit slabšího žáka ke spolužákovi s výbornými výsledky, který pracuje s předstihem a je ochoten mu pomoci při řešení jeho úkolů návodnými otázkami a dopomocí (pedagog je průběžně sleduje, do aktivit vstupuje). Lavice uspořádané do tvaru písmene U. Vhodná je práce ve skupinách. Výuka probíhá v lavicích v kombinaci s aktivitami na koberci. Časté střídání činností, pracovního místa, krátké časové intervaly u jednotlivých činností. U nábviku nové dovednosti je třeba volit klidné místo, individuální přístup.

### STUPEŇ 2

Respektování individuálního pracovního tempa žáka. Kontrola porozumění zadání úkolu, přímá navigace, vedení. Prodloužení časové dotace ke zpracování úkolu či jeho zkrácení. Individuální práce s pedagogem ve vyučování, ostatní žáci mají samostatnou práci. Důležitá je pochvala, povzbuzení, ocenění snahy před kolektivem, pozitivní zpětná vazba.

### STUPEŇ 3

Výuka probíhá v kmenové třídě v kombinaci s výukou v jiném ročníku. Začlenění hodin speciálněpedagogické podpory do rozvrhu v rámci disponibilní časové dotace, v MŠ v době, kdy je méně žáků ve třídě, popř. v době odpočinku. Individuální práce s asistentem pedagoga ve třídě, v odůvodněných případech mimo třídu v klidné místnosti k docvičení konkrétního učiva (metodicky veden pedagogem daného vzdělávacího oboru), úkolu. Střídání aktivity s uvolněním, respektování rychlé unavitelnosti; po splnění náročného úkolu zařadit odpočinkovou činnost. Výklad učiva je podpořen názornými pomůckami. Žákovi je umožněno pracovat individuálně ve třídě, např. za paravánem.

### STUPEŇ 4

Úprava časová – vyučování v různě dlouhých blocích, bez zvonění, zkrácení běžné vyučovací hodiny, dělení či spojování hodin. Jasná struktura režimu dne. Vizualizace dílčích

aktivit v průběhu vyučování, pobytu v MŠ. Častější střídání práce v lavici s pobytem v relaxačním koutku (koberec s polštáři, popř. sedacím vakem, kuličkový bazén) v průběhu dne.

#### STUPEŇ 5

Zcela individuální dle speciálních vzdělávacích potřeb žáka.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. et al. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

## 1.2 DALŠÍ PRACOVNÍ MÍSTO PRO ŽÁKA (VE TŘÍDĚ I MIMO TŘÍDU)

Jana Gavendová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má těžší deficit pozornosti.
- Žák je nesamostatný při práci.
- Žák potřebuje prostor pro realizaci individuální práce.
- Žák potřebuje speciální prostor pro pomůcky.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Vytvoření dalšího pracovního místa je jednou z možností naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Většinou jde o žáka s těžším zdravotním postižením nebo s kombinací více postižení. Jde o vytvoření specializovaného pracovního místa v kmenové učebně nebo možnost vzdělávání žáka v jiné místnosti, než je kmenová třída.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Pedagog zabezpečuje rozvoj celkových schopností a dovedností žáka.
- Pedagog eliminuje žákovy deficity v řeči a možnostech komunikace.
- Pedagog vytvořením dalšího pracovního místa předchází zvýšené unavitelnosti žáka.
- Další pracovní místo napomáhá k nácviku a rozvoji schopnosti samostatné práce žáka.
- Pedagog zajistí žákovi „osobní prostor“ pro relaxaci či zklidnění.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Další pracovní místo pro žáka se zdravotním postižením je zaváděno v souvislosti s jeho vzdělávacími potřebami. Další pracovní místo se nachází:

- v kmenové třídě – místo pro práci na PC, místo pro strukturované učení, paraván, vertikalizační lavice, místo pro relaxační aktivity žáka;
- v jiné místnosti – učebna PC, učebna logopedie, místnost pro individuální práci žáka, místnosti pro terapie, relaxaci, jiné specializované učebny – např. školní dílna.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Při volbě možností pracovních míst je třeba dbát na potřeby žáka. Ty vycházejí z doporučení speciálněpedagogických postupů – dle vyjádření příslušného školského poradenského zařízení. Další pracovní místo musí respektovat individuální možnosti žáka – řešíme velikost místa, prostorové podmínky pro manipulaci s pomůckami nebo se žákem samotným. Při střídání pracovních míst žáka vhodně motivujeme tak, aby změnu vnímal pozitivně. Změna pracovního místa může být uplatněna i krátkodobě, vždy záleží na aktuálním zdravotním stavu žáka. Je zohledňován i prostor pro případného asistenta pedagoga – např. lavice pro 2 osoby.



### RIZIKA

- Při neznalosti zdravotního stavu žáka nemůže pedagog respektovat jeho specifické potřeby v oblasti percepčních a kognitivních schopností, pozornosti, zvýšené unavitelnosti atd.
- Je třeba dát pozor na to, aby byl žák stále součástí kolektivu třídy, neseděl osamocně v jiné místnosti bez možností interakce se spolužáky.
- Další pracovní místo pro individuální práci žáka s asistentem pedagoga v jiné místnosti – např. v kabinetě – je nutno využívat jen občas a na krátkou dobu. Žák je stále žákem třídy a častá nepřítomnost ve skupině spolužáků není vhodná a žáka vyřazuje z kolektivu třídy.
- Využití dalšího pracovního místa není restriktivní opatření, ale zavádíme jej preventivně.
- Škola nemá prostorové či materiální podmínky pro vytvoření dalšího pracovního místa.
- Některým žákům stálost pracovního místa naopak napomáhá při soustředění.



### ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Žák s lehkou mentální retardací je integrován v běžné ZŠ. Jeho koncentrace na školní práci je velmi ovlivněna výraznou instabilitou. Asistent pedagoga s ním na kratší časový úsek vyučovací hodiny odchází do jiné pracovny, kde s ním vykonává individuální úkoly zadané učitelem. Jde o procvičování úkolů z oblasti trivia. Po zvládnutém úkolu se žák vrací do kmenové třídy, kde je součástí kolektivu žáků v dalších činnostech. Po ukončení výuky žák dochází na individuální logopedickou podporu do specializované učebny.*



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### **MŠ**

V MŠ se většinou další pracovní místo pro žáka nevytváří. Pedagog má možnost se žákem pracovat u stolečku v době, kdy mají ostatní žáci jinou činnost – např. hru. Pedagog přizpůsobuje organizaci a časové rozložení jednotlivých činností v průběhu dne v MŠ.

#### **ZŠ, SŠ**

Pedagog zvolí další pracovní místo podle konkrétních vzdělávacích potřeb žáka – např. místo pro práci na PC.

### STUPEŇ 2

#### **MŠ**

MŠ může využít pro individuální činnost se žákem jinou místnost – např. pro individuální logopedickou podporu. Ve třídě může vzniknout relaxační koutek, prostor pro odpočinek a intimitu žáka – např. dětský stan. Zde má dítě možnost být chvíli o samotě.

#### **ZŠ, SŠ**

Další pracovní místo volíme pro individuální práci se žákem. Místo využíváme především v předmětech trivia, ve výchovách je naopak vhodná co nejvyšší míra zařazení žáka do skupiny ostatních žáků. Individuálně integrovaný žák, vzdělávaný podle IVP, může docházet na některé předměty do jiných tříd, zde může mít zřízeno své pracovní místo.

### STUPEŇ 3

Vytvoření dalšího pracovního místa v MŠ, ZŠ i SŠ souvisí s přítomností asistenta pedagoga ve třídě. Asistent se žákem pracuje na jiném místě – žák se může lépe koncentrovat na činnost, zbytek třídy není rušen odlišnou činností žáka a asistenta pedagoga. Po ukončení individuální činnosti se žák s asistentem pedagoga vrací do třídy ke společným činnostem. Žák využívá dalšího pracovního místa také při aplikaci speciálněpedagogických metod práce, např. pro změnu polohy – vertikalizaci, relaxaci a uvolnění, terapeutické aktivity.

### STUPEŇ 4 – 5

Zahrnuje úpravy uvedené v předcházejících stupních.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KUBIŠOVÁ, S.; LOVASOVÁ, H. a kol. *Sborník výukových materiálů, UP a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s PAS a těžkým kombinovaným postižením*. Kroměříž: MŠ a ZŠ speciální, 2012.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.



## 1.3 JINÉ PROSTOROVÉ USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

Jana Gavendová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má omezenou mobilitu.
- Žák není schopen soustředit se delší dobu, je snadno vyrušitelný podněty z okolí.
- Žák má vysokou míru unavitelnosti.
- Žák má omezené a narušené funkce vnímání.
- Žák není schopen samostatné práce.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Prostorové uspořádání učebny a dalších využívaných místností výrazným způsobem napomáhá žákům se zdravotním postižením získávat požadované vědomosti a dovednosti ve vzdělávacím procesu. Opatření je využíváno u žáků, kteří potřebují ke svému vzdělávání uzpůsobit prostor učebny nebo využívat jiných, specializovaných prostor. Tyto prostory působí na žáky motivačně a přinášejí jim prožitky, které jsou z pohledu přenosu informací pro ně mnohdy zásadní.

- Pedagog volí prostorové uspořádání výuky na základě vzdělávacích potřeb žáka tak, aby co nejlépe vyhovovalo individuálním vzdělávacím potřebám žáka.
- Vhodné uspořádání výuky spočívá v úpravách kmenové učebny a také v možnostech vzdělávat žáka v jiných, specializovaných prostorech.
- Prostorové uspořádání měníme také v závislosti na druhu činností a aktivit, podle prostorových možností školy.
- Některé prostorové úpravy souvisejí také se stavebními úpravami školy (PO 10.2).

#### ČEMU POMÁHÁ

- Pedagog si vhodným uspořádáním výuky zajistí dobrou organizaci výuky, efektivitu vzdělávání žáka.
- Pedagog bude mít plnohodnotný a snadný kontakt se žákem, současně zůstává v kvalitní interakci i s ostatními žáky.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

V platné legislativě se dočteme: „Pro žáky se zdravotním postižením musí být ve školách uskutečňujících vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

*zajištěny podmínky podle druhu jejich zdravotního postižení. V učebnách musí být vytvořeny relaxační koutky s odpovídajícím vybavením, umístěné mimo prostor lavic. Vyčleňuje se prostor pro odkládání a uložení kompenzačních pomůcek.“*

Opatření je aplikováno na základě individuálních vzdělávacích potřeb žáka. Jiné možnosti jsou při vzdělávání žáka s individuální integrací – zde volíme úpravu prostoru konkrétního žáka. Ve třídě či škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením je prostorové uspořádání řešeno pro celou skupinu žáků.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

Opatření zavádíme v situaci, kdy žák přestává zvládat běžnou organizaci výuky – projevy únavy, nesamostatnosti, úzkosti, agrese či pasivity. Při plánování prostorového uspořádání zajistíme:

- plnohodnotný kontakt žáka s pedagogem;
- přiměřenou velikost místností, náležité osvětlení, odhlučnění, vhodné světelné a zvukové podmínky;
- bezpečný pohyb všech žáků po daných prostorech.



## RIZIKA

- Škola nemá vhodné prostory, materiální či finanční možnosti k zabezpečení opatření.
- Pedagog nezná důkladně aktuální potřeby žáka – závěry diagnostiky školského poradenského zařízení.
- Rizikem může být vysoký počet žáků ve třídě.
- Při nesprávném prostorovém uspořádání nejsou uspokojeny potřeby ostatních žáků – přehled, kontakt s učitelem, pohyb po třídě.
- Je třeba dát pozor na to, aby byl žák se zdravotním postižením stále součástí kolektivu třídy, neseseděl osamoceně např. za paravánem či v jiné místnosti bez možností interakce se spolužáky.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

V MŠ budeme realizovat prostorové uspořádání v rámci třídy. Pedagog pracuje se žákem u stolečku. (PO 1.4)

**ZŠ, SŠ**

U žáka se zdravotním postižením ve třídě je třeba dbát při prostorovém uspořádání výuky na správné osvětlení, ozvučení, na velikost místnosti. Dle skladby žáků zvolíme uspořádání školních lavic:

- klasickým způsobem – lavice v několika řadách za sebou;
- rozmístění do půlkruhu – do tvaru písmene U;
- jiné uspořádání lavic.

**STUPEŇ 2****MŠ**

Pro individuální práci se žákem můžeme využít jinou místnost v MŠ – např. učebnu pro logopedickou podporu. Ve třídě může vzniknout relaxační koutek, prostor pro odpočinek a intimitu žáka – např. dětský stan. Zde má žák možnost být chvíli o samotě.

**ZŠ, SŠ**

Je vhodné upravit učebnu do jednotlivých zón v závislosti na skladbě žáků:

- pracovní zóna – lavice žáka (větší lavice, kde může mít kompenzační pomůcky či PC);
- relaxační zóna – koberec, polštáře, polohovací vaky;
- zóna pro individuální práci žáka – lavice s boxy pro strukturované učení, paraván;
- prostor na ukládání učebních pomůcek, větších kompenzačních pomůcek.

**STUPEŇ 3****MŠ, ZŠ, SŠ**

Pokud ve třídě pracuje asistent pedagoga, potřebuje vhodné pracovní místo a židli. Kromě kmenové učebny je přínosné využívat ve vzdělávacím procesu specializované místnosti či alespoň koutky. Jsou to zejména:

- pracoviště pro individuální logopedickou podporu;
- pracoviště pro individuální práci žáka s asistentem pedagoga;
- místnost pro fyzioterapii;
- místnost pro tělesné aktivity žáků;
- místnost pro terapeutické aktivity – např. arteterapie, muzikoterapie, canisterapie;
- snoezelen – multisenzorická místnost;
- cvičná kuchyně;
- školní dílna zaměřená na zpracování dřeva, kovu;
- keramická dílna;
- šicí dílna;
- školní zahrada;
- koutky živé přírody – voliéry, terária, akvária;
- venkovní učebna – školní altán;
- bazén.

**STUPEŇ 4****MŠ, ZŠ, SŠ**

Je potřebné vybudovat specializované místnosti či alespoň koutky. V případě třídy, kde je většina žáků s těžkým zdravotním postižením, bude učebna spíše místností, kde převažují polohovací, vertikalizační pomůcky a speciální školní židle se stolky.

**STUPEŇ 5****MŠ, ZŠ, SŠ**

Je třeba zajistit intimní prostor pro hygienické úkony – vysazování na toaletu, přebalování, převlékání, sprchový kout, aplikace medikace.

**METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA**

1. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
2. Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven na výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, v platném znění.

## 1.4 ÚPRAVA ZASEDACÍHO POŘÁDKU

Jana Gavendová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je nedostatečně zapojen do učebního procesu.
- Žák není schopen sledovat vzdělávací proces, ruší jej spolužáci a on svými projevy chování ruší je.
- Žák není schopen adekvátně používat didaktické pomůcky.
- Žák nemá zajištěn optimální „osobní prostor“ pro práci a relaxaci.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Umístění pracovního místa je pro žáka jedním ze základních předpokladů kvalitního přijímání informací během vzdělávacího procesu. Posuzování vhodného místa je ovlivněno:

- počtem žáků ve třídě;
- speciálními vzdělávacími potřebami žáka;
- stupněm zdravotního postižení žáka;
- tím, zda se jedná o jednoho integrovaného žáka, nebo o celou skupinu žáků se zdravotním postižením;
- přítomností asistenta pedagoga ve třídě.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Při správném zasedacím pořádku má pedagog zajištěn stálý kontakt se žákem i s celou skupinou žáků.
- Pedagog je ve stálé interakci se žákem a může ověřovat, zda žák rozumí průběhu výuky a spolupracuje.
- Asistent pedagoga je součástí pedagogického týmu a adekvátně do procesu vzdělávání zasahuje.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Ve školské legislativě je uvedeno, že rozesazení žáků v učebně se řídí podle jejich tělesné výšky; dále se přihlíží ke speciálním vzdělávacím potřebám, případným zrakovým a sluchovým vadám a jinému zdravotnímu postižení žáků. Při uspořádání lavic se dbá na to, aby u žáků nedocházelo k jednostrannému zatížení svalových skupin a aby byly dodrženy požadavky na úroveň osvětlení. Při uspořádání lavic jinak než čelem k tabuli

je nutné zajistit pravidelné stranové střídání sezení žáků. Podle skladby žáků volíme zasedací pořádek zpravidla takto:

- Žák s individuální integrací má umístěno pracovní místo v přední části třídy tak, aby mohl plnohodnotně sledovat jak dění ve třídě, tak učitele i asistenta pedagoga.
- Ve třídě samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením bude úprava zasedacího pořádku řešena v závislosti na stupni postižení.
- Dle skladby žáků pedagog dále zvolí zasedací pořádek:
- klasickým způsobem – lavice v několika řadách za sebou;
- rozmístění do půlkruhu – do tvaru písmene U;
- jiným způsobem – např. vytvoření jedné velké plochy, kolem které žáci sedí „v kruhu“.

Velikost lavic:

- Lavice pro jednoho žáka – žák se může lépe koncentrovat na práci, je zde možnost vhodného uspořádání školních pomůcek na lavici.
- Lavice pro dva žáky – spolužák může být slabšímu žákovi vzorem, pomocníkem. Pozor – spolužák není asistentem pedagoga.

Pokud žák pracuje s asistentem pedagoga, ten může sedět vedle něj – zde můžeme zvolit lavici pro dva žáky. Pro asistenta pedagoga se osvědčila židle na kolečkách: asistent se může neslyšně a rychle pohybovat ve třídě od jednoho žáka k jinému.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pedagog je seznámen se zdravotním stavem žáka, jeho specifickými potřebami v oblasti percepčních a kognitivních schopností, pozornosti, zvýšené unavitelnosti atd.
- Je třeba zajistit, aby měli všichni žáci ve třídě plnohodnotný kontakt s učitelem.
- K realizaci je třeba přiměřená velikost místnosti, náležitá osvětlení.
- Dbáme na zajištění bezpečného pohybu žáků po místnosti.



#### RIZIKA

- Rizikem při nevhodném zasedacím pořádku je žákovo nedostatečné porozumění učivu, ztráta koncentrace a zájmu o vzdělávací proces. Při úpravě zasedacího pořádku kládeme důraz na to, aby byl žák stále součástí kolektivu třídy, neseseděl osamoceně, např. s asistentem pedagoga, bez možnosti interakce se spolužáky. Kolektivu třídy je nutné vysvětlit, že změna pracovního místa není restriktivní opatření, ale podpora žáka.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### **MŠ**

Žák má své pracovní místo u stolečku v přední části třídy tak, aby byl ve vzájemné interakci s pedagogem, aby měl kvalitní přehled o dění ve třídě. Místo má vyznačeno piktoqramem – jeho značkou. Toto opatření pedagog aplikuje při řízených či skupinových činnostech, při jídle apod.

#### **ZŠ, SŠ**

- Žák potřebuje umístit lavici v přední části učebny tak, aby měl bezprostřední kontakt s pedagogem.
- Při volbě pracovního místa pedagog respektuje zajištění optimálních světelných a poslechových podmínek. Při aplikaci tohoto opatření pedagog zabezpečí také dobrou dostupnost např. tabule a dalších prostor ve třídě. Žák je vhodnou formou seznámen se změnou svého pracovního místa.

### STUPEŇ 2

#### **MŠ, ZŠ, SŠ**

Zvolíme možnost použití lavice pro jednoho žáka. Pedagog vymezí zároveň prostor na odkládání pomůcek a pracovních materiálů v blízkosti žákovy lavice.

### STUPEŇ 3

#### **MŠ, ZŠ, SŠ**

Ve třídě pracuje asistent pedagoga, je třeba zvolit pro něj vhodné pracovní místo a židli. Můžeme vytvořit další pracovní místo. (PO 1.2)

### STUPEŇ 4

#### **MŠ, ZŠ, SŠ**

V případě specializované židle pro žáka s těžkým, popř. kombinovaným postižením pedagog uzpůsobí zasedací pořádek ve třídě, aby i ostatní žáci měli zajištěny podmínky ke vzdělávání – přehled, kontakt s učitelem, pohyb po třídě.

### STUPEŇ 5

#### **MŠ, ZŠ, SŠ**

Zahrnuje úpravy uvedené ve stupni 1, 2, 3, 4.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KUBIŠOVÁ, S.; LOVASOVÁ, H. a kol. *Sborník výukových materiálů, UP a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s PAS a těžkým kombinovaným postižením*. Kroměříž: MŠ a ZŠ speciální, 2012.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
3. Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven na výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, v platném znění.



## 1.5 SNÍŽENÍ POČTU ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Iva Klenová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák není samostatný.
- Žák má poruchy pozornosti a aktivity.
- Žák má přidružené zdravotní znevýhodnění.
- Ve třídě je vzděláváno více žáků se zdravotním postižením.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Toto podpůrné opatření spočívá ve snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se vzdělává žák se zdravotním postižením. V praxi je postup takový, že záleží na zřizovateli školy, zda vyhoví žádosti ředitele školy a povolí snížení počtu žáků ve třídě, kde se vzdělává žák se zdravotním postižením.

Pozn.: Počty žáků ve školách, třídách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením se řídí § 10 vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb. s účinností k 1. 9. 2014. Třída, oddělení a studijní skupina zřízená pro žáky se zdravotním postižením má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků, u žáků s těžkým zdravotním postižením 4–6 žáků.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Navýšení potřebné individuální podpory pedagoga žákovi ve výuce.
- Optimalizaci průběhu individuální integrace či vzdělávání.
- Zlepšují se školní výkony žáka, žák dělá významnější pokroky.
- Umožnění práce v malém kolektivu, který žákovi více vyhovuje.
- Větší soudržnosti kolektivu, posílení sociálních vazeb.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Ředitel školy zažádá zřizovatele o povolení snížení počtu žáků ve třídě, kde se vzdělává žák se zdravotním postižením. Finanční prostředky potřebné na toto opatření uvolní ředitel školy buď ze svého rozpočtu, nebo zažádá zřizovatele o dotaci.



## RIZIKA

Nedostatek finančních prostředků.



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

V tomto stupni se neaplikuje.

### STUPEŇ 2

V tomto stupni se neaplikuje.

### STUPEŇ 3

V tomto stupni lze v odůvodněných případech snížit počet žáků ve třídě běžné školy pro optimální průběh individuální integrace žáka se zdravotním postižením. Máme tak více prostoru k poskytování potřebné podpory žákovi.

### STUPEŇ 4

Žák se vzdělává v režimu speciálního školství. Třída, oddělení a studijní skupina pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků. Naplněnost třídy s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků je plně v kompetenci ředitele školy.

### STUPEŇ 5

Totožné s podporou dle stupně 4.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb. s účinností ke dni 1. 9. 2014.
2. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.

## 1.6 VZDĚLÁVÁNÍ V JINÉM NEŽ ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Iva Klenová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nemůže ze závažných důvodů po určitou dobu pobývat ve školním kolektivu (zdravotní oslabení, nemoc).
- Žák má nadměrně zvýšenou unavitelnost.
- Žák není schopen vzdělávání ve školním prostředí (hluboké postižení; komplikovaný souběh více vadami).
- Žák trpí chronickým, psychickým onemocněním, které znemožňuje pobyt ve škole úplně, nebo zčásti, popř. se vyskytují jiné závažné důvody, které znemožňují vzdělávání ve škole.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Toto opatření realizujeme u žáků, kteří ze závažných důvodů nemohou plnit povinnou školní docházku ve školním prostředí. Podle platné legislativy („školský zákon“ – ŠZ) se může jednat o jiný způsob plnění povinné školní docházky, čímž se rozumí individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole (§ 41 ŠZ), a o vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením (§ 42 ŠZ). Dále se může u dětí předškolního věku jednat o vzdělávání při zdravotnickém zařízení a zařízení sociálních služeb (dětská centra, denní i týdenní stacionáře), u žáků s povinnou školní docházkou, kteří mají zdravotní problémy, o dočasné vzdělávání při pobytu v nemocnici.

U žáků základních a středních škol může ředitel školy ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu, zároveň však určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu (§ 50 ŠZ). To se většinou realizuje v domácím prostředí popř. v domovech pro osoby se zdravotním postižením a konkrétní obsah učiva daných předmětů, ze kterých je žák uvolněn, je specifikován v individuálním vzdělávacím plánu (§ 18).

#### ČEMU POMÁHÁ

- Přizpůsobení forem výuky a požadavků možnostem jednotlivých žáků.
- Žák může pracovat svým tempem, jsou zohledněny jeho speciální vzdělávací potřeby, zdravotní problémy a s tím související požadavky.
- Výuka v jiném než školním prostředí může být v těchto případech efektivnější.

- Respektování individuálního tempa žáka, ten má dostatek času na procvičení probíraného učiva (osvojovaných dovedností); eliminace strachu z neúspěchu.
- Zohlednění výkyvů výkonů, nálad, rychlé unavitelnosti, krátkodobé pozornosti, zdravotních komplikací žáka.
- Přizpůsobení množství učiva zdravotnímu stavu žáka.
- Okamžitá reakce na aktuální projevy chování žáka.
- Možnost okamžitě reagovat na neúspěch žáka, vyvarovat se chyb, operativní uzpůsobení obsahu i formy.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Individuální vzdělávání probíhá v domácích podmínkách, žák nedochází do základní školy. Vzdělávají jej jeho zákonní zástupci nebo jimi pověřená osoba či osoby, a to podle školního vzdělávacího programu příslušné školy a na vlastní náklady (výdaje spojené s individuálním vzděláváním hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb podle § 27 odst. 3 a 6, speciálních učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek podle § 16 odst. 7 a výdajů na činnost školy, do níž byl žák přijat k plnění povinné školní docházky).

Individuálně vzdělávaný žák vykonává každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky. Tímto způsobem lze vzdělávat žáky 1.–5. stupně ZŠ; od 1. září 2007 bylo zahájeno pokusné ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ.

Žákovi s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad se souhlasem zákonného zástupce takový způsob vzdělávání, který odpovídá jeho duševním a fyzickým možnostem, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení. Krajský úřad zároveň zajistí odpovídající pomoc při vzdělávání žáka, zejména pomoc pedagogickou a metodickou. V praxi se realizuje tak, že pedagog školy nebo SPC dochází pravidelně za žákem do rodiny a zajišťuje jeho vzdělávání. Forma, způsob a obsah vzdělávání jsou specifikovány v individuálním vzdělávacím plánu.

Výchovně-vzdělávací činnost se musí vždy přizpůsobit biologickému a mentálnímu věku žáka a závažnosti aktuálního onemocnění, psychickému stavu.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Nezbytná spolupráce zákonných zástupců, popř. pověřených osob, institucí sociálních služeb, školy, školského poradenského zařízení a krajského úřadu, popř. odborného lékaře.
- Zvolený způsob vzdělávání je pro žáka efektivnější než ve škole.
- Žák nestagnuje, dělá pokroky, osvojuje si nové dovednosti, znalosti.
- Žák má v dostatečné míře zajištěn kontakt s vrstevníky.



## RIZIKA

- Nemožnost srovnání žáka s vrstevníky ve škole, může docházet k přetěžování nebo naopak zaostávání žáka.
- Izolace od kolektivu vrstevníků, omezení sociálních vazeb.
- Individuální vzdělávání je finančně dosti nákladné, zejména pokud vzdělavatelem je jeden ze zákonných zástupců a rodina je odkázána pouze na jeden příjem.
- Zátěž pro pedagoga, který je pověřen metodickým vedením a vzděláváním žáka v jiném než školním prostředí.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

U žáků SŠ se neaplikuje, u žáků MŠ a ZŠ zahrnuje vzdělávání při pobytu v nemocnici, v odůvodněných případech u žáků 1. stupně ZŠ individuální vzdělávání (§ 41 ŠZ).

### STUPEŇ 2

Totožný s podporou dle stupně 1.

### STUPEŇ 3

U žáků předškolního věku zahrnuje vzdělávání ve zdravotnických zařízeních, v dětských centrech, denních či týdenních stacionářích, při pobytu v nemocnici, u žáků 1. stupně ZŠ individuální vzdělávání (§ 41 ŠZ), dočasné vzdělávání při pobytu v nemocnici, u žáků SŠ se neaplikuje.

### STUPEŇ 4

U žáků ZŠ a žáků SŠ zahrnuje možnost uvolnění zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu, ředitel školy zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu (§ 50 ŠZ). Obsahová náplň předmětů, ze kterých je žák uvolněn, je specifikována v individuálním vzdělávacím plánu.

## STUPEŇ 5

Zahrnuje podporu dle stupně 3, 4. Dále zahrnuje vzdělávání dětí s hlubokým mentálním postižením, které specifikuje § 42 ŠZ.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Autor neuveden. Individuální – domácí vzdělávání [online]. Datum poslední revize 2012-11-19 [cit. 2013-12-05]. Dostupné z: [http://www.letohradska.cz/domaci\\_vzdelavani.html](http://www.letohradska.cz/domaci_vzdelavani.html).
2. HUBLOVÁ, P. *Individuální vzdělávání* [online]. Datum poslední revize 2011-11-22 [cit. 2013-12-05]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/I/Individuální\\_vzdělávání](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/I/Individuální_vzdělávání).
3. KRÁLOVÁ, J. *Individuální vzdělávání* [online]. Datum publikování 2012 [cit. 2013-12-05]. Dostupné z: <http://domaciskola-mypage-cz.webnode.cz/individualnivzdelavani/>.
4. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ŠZ), v platném znění.

## 1.7 MIMOŠKOLNÍ POBYTY A VÝCVIKY

Jiřina Muchová

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák se problematicky adaptuje na nové prostředí.
- Žák trpí bezdůvodným strachem z lidí, věcí nebo situací. Tento strach může být příčinou netypických projevů v chování.
- Žák je emočně labilní nebo úzkostný.
- U žáka je riziko šikany.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Za mimoškolní pobyt a výcvik považujeme jakoukoli akci pořádanou školou v době mimo pravidelné vyučování dle rozvrhu hodin nebo akci, při níž žáci opouštějí školní budovu nebo areál školy. Jedná se zejména o následující aktivity – výlety, školy v přírodě, příměstské tábory, plavecký výcvik, lyžařský výcvikový kurz, sportovní kurzy libovolného zaměření, socializační pobyty, zahraniční pobyty, vycházky, exkurze, filmová a divadelní představení, návštěvy knihovny, DDM (dům dětí a mládeže), různé soutěže, ekologické akce apod.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšuje klima třídy i školy, omezujeme výskyt sociálněpatologických jevů (šikana, xenofobie, rasová nesnášenlivost apod.), zkvalitňujeme sociální vztahy v třídním kolektivu.
- Podporuje rozvoj sociálních a komunikačních dovedností žáků, učíme je, jak reagovat v rozličných sociálních situacích.
- Zprostředkovává žákům nové zkušenosti a zážitky.
- Podporuje jejich samostatnost, odpovědnost i rozvoj pohybových a jiných specifických schopností, obohacuje je po stránce vzdělávací i osobnostní, lépe poznáváme jednotlivé žáky.
- Ovlivňuje psychické zdraví žáků – ubývá negativních stresových reakcí ve třídě, podporujeme sebevědomí žáků.
- Vychovává k aktivnímu trávení volného času – žáka seznámíme s činnostmi, které se může později věnovat (především se to týká žáků zařazených do stupňů 1–3).
- Žákům s těžkým zdravotním postižením umožňuje mnohdy první pobyt mimo rodinu.
- Při zahraničních pobytech seznamuje s reáliemi příslušné země, popř. podporuje jazykové kompetence.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Mimoškolní pobyty a výcviky organizujeme pro třídní kolektivy a můžeme je realizovat dle školního vzdělávacího programu, ročního plánu školy a třídy – můžeme využít i vhodné nabídky, která škole přijde v průběhu školního roku. Program akcí velmi pečlivě promyšlíme a zvažujeme účast každého žáka – přihlížíme k jeho schopnostem, psychické a fyzické vyspělosti i zdravotnímu stavu. Pro všechny aktivity stanovíme přesný počet doprovázejících pedagogů a maximální počet žáků na jednoho pedagoga – vycházíme z metodického pokynu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT. V případě, že počet pedagogů není v metodickém pokynu přesně vymezen, je určen ředitelem školy. Z pobytu ve výjimečných případech můžeme vyřadit ty žáky, kteří svým chováním ohrožují bezpečnost spolužáků, svou nebo pedagogů. Před konečným rozhodnutím tuto záležitost projednáme se zákonným zástupcem žáka. S problémy se můžeme potýkat u žáků s těžším stupněm mentální retardace. V těchto případech musíme volit vhodná místa pobytu se vstřícným personálem a vybavit se potřebnými hygienickými pomůckami. Zvýšený počet doprovázejících pedagogů je samozřejmostí.

Na aktivity můžeme přijmout pouze ty žáky, kteří odevzdají dokumenty potřebné k pobytu dle aktuálně platné legislativy (souhlas s pobytem, potvrzení o bezinfekčnosti atd.). U žáků pobírajících medikaci je vhodné od zákonných zástupců převzít seznam léků s přesným způsobem jejich užívání a souhlas s jejich podáváním. Před odjezdem převezmeme a zkontrolujeme léky, popř. nutnou zdravotní dokumentaci (výpis), od žáků využívajících mimořádné výhody 1.–3. stupně také průkazky.

Na pobytech trvajících déle než tři dny zajistíme přítomnost zdravotníka s platným dokladem o zdravotní kvalifikaci, zabezpečíme péči praktického lékaře, který je dostupný z místa konání akce. Na všech mimoškolních pobytech a výcvicích máme s sebou lékárníčku vybavenou v souladu s aktuálně platnou vyhláškou.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Čím těžší je u žáků postižení, tím menší počet žáků máme ve skupině.
- U žáka vyžadujícího podporu asistenta pedagoga ve výuce počítáme s přítomností asistenta rovněž na pobytech mimo školu.
- U žáků integrovaných v běžné ZŠ snížíme u některých aktivit počet žáků připadajících na jednoho pedagoga.
- Konkrétní počet žáků při sportovních aktivitách se odvíjí také od toho, zda žáci danou dovednost ovládají či ne. U lyžařského kurzu navíc rozlišujeme, jestli se jedná o sjezdové lyžování či běh na lyžích – týká se převážně žáků s lehkým mentálním postižením. Jako instruktoři se můžeme lyžařského kurzu účastnit pouze s osvědčením instruktora školního lyžování. Pro žáky s těžším stupněm mentální retardace organizujeme zimní pobyty na horách.



- Koupání. Pokud chceme využít možnosti koupání v přírodě, vybíráme taková místa, kde není koupání zakázáno, a přesně vymežíme prostor, v němž se žáci mohou pohybovat (plavat). Učiníme taková opatření, abychom měli přehled o všech žácích ve vodě. Konkrétní počet žáků stanovíme na základě jejich postižení a omezení. U žáků s epilepsií či jiným závažnějším onemocněním a těžším stupněm mentální retardace volíme dohled velmi individuální.
- Výuka plavání. Výuku uskutečňujeme pouze v zařízení k tomu určeném, uzavíráme dohody k plavecké výuce, vymezujeme povinnosti zaměstnanců obou zúčastněných stran, především ty, které se týkají odpovědnosti za bezpečnost dětí.
- Cyklistický kurz. Před zahájením kurzu ověříme povinné vybavení včetně cyklistické přilby, technický stav jízdních kol a znalosti žáků o pravidlech silničního provozu. Při přesunech v rámci cyklistického kurzu za dopravního provozu zajistíme dohled na začátku a konci skupiny.



## RIZIKA

- Zatajení některých skutečností týkajících se zdravotní anamnézy žáka (např. epileptické záchvaty, alergie) ze strany rodičů.
- Organizační a časová náročnost – musíme více plánovat a připravovat, problémy můžeme mít s motivací žáků, stravováním, se zvládnutím jejich sebeobsluhy, s vysvětlováním případných změn v organizaci pobytu vlivem nepříznivého počasí, se zajištěním bezpečnosti žáků s komplikovanějšími zdravotními anamnézami.
- Výskyt problémového chování u žáků s ohledem na změnu prostředí, na strach z nových lidí, věcí nebo situací.
- Velmi komplikované zdravotní anamnézy, které mohou znemožňovat účast žáka na akci.
- Zvýšená unavitelnost žáků při sportovních a pohybových aktivitách.
- Nevhodně zvolené aktivity v průběhu dne.
- Poškození zařízení a vybavení ubytovny.
- Rozhodnutí o případném vyřazení žáka z pobytu může být považováno za vysoce segregáčnické opatření.
- Úraz až smrtelné zranění žáka.



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Týdenní pobyt základní školy speciální se školou stejného typu v Německu v rámci projektu MŠMT Comenius – Projekty partnerství škol. Setkání žáků a pedagogů bylo uskutečněno již potřetí a po vzájemné dohodě bylo zaměřeno na podporu pohybových a výtvarných dovedností žáků se středně těžkým mentálním postižením. Vybráno bylo šest našich žáků a šest žáků z partnerské školy. Kolegové z Německa připravili bohatý program. V dopoledních*

hodinách se žákům a pedagogům věnovali převážně externí pracovníci školy – taneční mistr a výtvarný umělec, kteří žáky podněcovali k tanečním a výtvarným kreacím, nenásilnou formou učili plynulému a originálnímu pohybu, dávali prostor k výtvarnému vyjádření. Odpoledne žáci navštěvovali různá sportoviště v nejbližším okolí a pod dohledem trenérů zlepšovali své dovednosti v plavání, bruslení, jízdě na kole a hraní kuželek. Vyvrcholením celého pobytu bylo společné vystoupení žáků pod názvem „Stavění mostů“, kde nezúčastněný divák jen stěží poznal, že účinkující jsou žáci s postižením. A jak probíhala komunikace s německými žáky a pedagogy? Gesty a česky. Vždy však byla po ruce paní učitelka – překladatelka.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Ve všech stupních je nutné přihlížet k věku žáků, jejich schopnostem, fyzické a duševní vyspělosti a zdravotnímu stavu. Se zvyšujícím se stupněm podpory se bude počet žáků připadajících na doprovázejícího pedagoga snižovat. U 4. a 5. stupně je nutná účast asistenta pedagoga, v některých případech také u třetího stupně.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění, § 29.
2. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. s účinností ke dni 1. 9. 2011, § 11.
3. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. a vyhlášky č. 256/2012 Sb.
4. Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.
5. Nařízení vlády č. 201/2010 Sb., o způsobu evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu, s účinností ke dni 1. 1. 2011.
6. Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. j. 37 014/2005, ze dne 22. 12. 2005.

7. ZŠ T. G. MASARYKA, BLANSKO, ROKOVSKÉHO 2. *Organizace mimoškolních aktivit* [online]. ©2006, poslední revize 2006-01-24 [cit. 2014-03-21]. Dostupné z: [http://www.zstgm.cz/attachments/pages/124/sm\\_10\\_organizace\\_mimoskolnich\\_aktivit.htm](http://www.zstgm.cz/attachments/pages/124/sm_10_organizace_mimoskolnich_aktivit.htm).

## 4.2 OBLAST PODPORY Č. 2: MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM PRÁCE

### 2.1 ZPŮSOBY VÝUKY ADEKVÁTNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACI

Božena Doleželová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje nízká schopnost koncentrace.
- Žák má pomalé pracovní tempo.
- Žák má snížené rozumové schopnosti.
- Žák má snížené percepční schopnosti.



#### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením je možné využívat všechny uvedené formy výuky. Každá z organizačních forem vytváří vztahy mezi žákem, vyučujícím, obsahem a prostředky vzdělávání. Jednotlivé organizační formy výuky se mohou různit.

- **Individuální výuka** – trvalejší kontakt jednoho učitele a jednoho žáka. Učitel se může neustále věnovat žákovi. Tato forma je vhodná při účasti druhého pedagoga ve třídě.
- **Hromadná (frontální) výuka** – třída je tvořena podle stejného věku dětí a žáci jsou vzděláváni podle stejného školního vzdělávacího programu. Je probírána stejná látka, stejné úkoly ve stejném čase. Učitel řídí učební činnost všech žáků najednou – proto frontální výuka. Uspořádání učebny je stanoveno zasedacím pořádkem, v popředí je místo pro učitele. Organizaci školního dne určuje rozvrh hodin.
- **Individualizovaná výuka** – rozvíjí samostatnost, tvořivost a činorodost žáků. Je založena na využití experimentů a pokusů (daltonský plán). Vyžaduje dokonale rozpracovaný obsah učební látky a umožňuje žákům značnou svobodu; je méně vhodná pro žáky s mentálním postižením.
- **Projektová výuka** – s dopomocí vyučujícího řeší žáci úkol (projekt), který vychází z praktických potřeb nebo je s praxí úzce spojen.
- **Diferencovaná výuka** – žáci jsou seskupováni do homogenních skupin podle určitých kritérií, např. podle úrovně intelektových schopností, nadání, zájmů. Při vnitřní diferenciaci spolupracují při výuce žáci různého nadání. Diferenciace vede ke zvýšení pedagogické účinnosti školní práce.

- **Skupinová výuka** – třída je rozdělena do menších skupin podle různých hledisek, např. podle druhu činnosti, obtížnosti činnosti, zájmu žáků, pracovního tempa, dovednosti spolupracovat. Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků. Dochází k vzájemné komunikaci a koordinaci žáků. Skupiny mohou být homogenní nebo heterogenní.
- **Týmová výuka** – podstatou je spolupráce více pedagogických pracovníků v rámci třídy/skupiny. Metoda je vhodná pro třídní kolektivy. Jednotlivé týmy pracují s různě velkými skupinami žáků.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Předává informace a dovednosti obsahově nezkrácené.
- Je formativně účinná, tj. rozvíjí poznávací proces.
- Je racionálně a emotivně působivá, tj. shrne, aktivizuje žáka k prožitku učení a poznávání.
- Respektuje systém vědy a poznání.
- Je výchovná, tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka.
- Je přirozená ve svém průběhu i důsledcích.
- Je použitelná v práci, ve skutečném životě, přibližuje školu životu.
- Je adekvátní žákům.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pod uvedenými pojmy rozumíme uspořádání výuky, tj. organizaci činnosti učitele i žáků při vyučování. Každá z organizačních forem výuky vytváří vztahy mezi žákem, vyučujícím, obsahem a prostředky vzdělávání. Pro uspořádání výuky jsou pro učitele důležitá dvě hlediska: „s kým a jak“ pracujeme, „kde“ výuka probíhá.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Individuální zapojení žáka do výukových aktivit.
- Respektování specifických předpokladů žáka.
- Spolupráce žáků při řešení náročného úkolu.
- Vzájemná pomoc členů skupiny.
- Odpovědnost žáka za výsledky práce.
- Vývoj účinných sociálních dovedností.
- Motivace žáků k práci.
- Interakce žáků ve skupině/třídě.



## RIZIKA

- Pozor na časovou náročnost.
- Při individuální výuce nedostatečná komunikace a spolupráce.
- Nerozvíjí se sociální učení – individuální výuka.
- Nevytvářejí se systematické znalosti – projektová výuka.



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*V případě individuálně integrovaného žáka je vhodné využít individuální a týmovou výuku, kdy současně pracuje ve třídě pedagog a asistent pedagoga. Práce obou vzdělávaných skupin (majoritní intaktní a individuálně integrovaný žák) se dá dobře propojit.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Hromadná (frontální) výuka, individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová výuka.

### STUPEŇ 2

Hromadná (frontální) výuka, individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová výuka, diferencovaná výuka.

### STUPEŇ 3

Individuální výuka, hromadná (frontální) výuka, individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová výuka.

### STUPEŇ 4

Individuální výuka, týmová výuka, individualizovaná výuka.

### STUPEŇ 5

Individuální výuka, týmová výuka.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MALACH, J. *Základy didaktiky*. Pedagogická fakulta UJEP. ISBN 80-7042-266-1.
2. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

## 2.2 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKEM

Jitka Jarmarová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je dlouhodobě neúspěšný.
- Žák není při frontálním způsobu výuky schopen plnit požadavky pedagoga jako ostatní žáci.
- Společná práce neumožňuje respektovat specifické zvláštnosti vyplývající z postižení žáka.
- Žák má nedostatečnou slovní zásobu.
- Žák má diagnostikováno mentální postižení a plní vzdělávací cíle v prostředí intaktních žáků.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Individuální práce se žákem v průběhu výuky spočívá v rozvržení vyučovací hodiny tak, aby lépe odpovídala speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Jedná se o vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně plánována a řízena pedagogem. Zejména žáci s mentálním postižením vyžadují individuální přístup a delší časový limit pro zpracování, osvojení a upevňování vědomostí a dovedností.

V běžných vyučovacích hodinách se střídají úseky frontální a individuální práce žáků. Od individuální práce v uvedeném smyslu je třeba odlišit individuální výuku jednoho žáka s jedním pedagogem, metodu samostatné práce a výuku individualizovanou, která se zaměřuje na rozvoj tvořivých možností žáka. Snaží se respektovat jeho potřeby, zvláštnosti a zájmy.

V rukou pedagoga jsou výukové formy nástrojem, kterým řídí a usměrňuje cestu žáka za vzděláním. Ve všech didaktických kategoriích se hledají stále nové přístupy. Mnozí pedagogové jsou tvořiví, jiní však setrvávají u stereotypů. Ve školní praxi je velmi často používán i termín „individuální přístup k žákům“. Z důvodu oslabení kognitivního výkonu, snížené aktuální úrovně vědomostí, dovedností a zvýšené unavitelnosti je vhodné do vyučovací hodiny zařazovat relaxační chvíle s využitím jednotlivých smyslů. Pokud je ve třídě zřízena funkce asistenta pedagoga, je možné hodinu strukturovat tak, aby žák pracoval pod jeho vedením svým osobním tempem, s individuálním přístupem a za využití potřebných pomůcek, přehledů učiva a návodů. Jedná-li se o žáka se souběžným



postižením více vadami, je třeba přizpůsobit organizaci výuky, přihlížet např. k využívání kompenzačních pomůcek, střídání učeben, sebeobsluže atd.

### ČEMU POMÁHÁ

- Vede k hlubšímu zapamatování.
- Pomáhá k úspěšnému vzdělávání.
- Vede ke stálosti uchovávání vědomostí a dovedností v paměti.
- Podporuje posilování dovedností, návyků a co největší možnou míru samostatnosti.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pedagog musí mít promyšlenou strukturu výuky, systematické začlenění individuální práce se žákem, střídání činností a připraveny úkoly pro rychleji pracující žáky. Opatření zahrnuje upřesnění pravidel pro poskytování individuální práce, volbu postupů, metod, úpravu prostředí, výběr vhodných pomůcek atd. Individuální práce spočívá ve:

- vysvětlení pojmů;
- dopomoci při práci s textem, ověření porozumění zadání;
- hlubším vysvětlení učiva;
- kontrole či dopomoci pořizování zápisů z výkladu pedagoga;
- procvičování učiva a rozvoji slovní zásoby;
- rozvoji jemné a hrubé motoriky, slovní zásoby a sebeobslužných činností;
- vhodné motivaci žáka a odměně za práci (ať už úspěšné, či méně úspěšné – za snahu);
- tvorbě názorných pomůcek a didaktických materiálů;
- využívání PC, tabletů, výukových programů, interaktivních tabulí apod.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Dokončení úkolu.
- Respektování individuálního pracovního tempa, potřeb a zvláštností žáka.
- Střídání činností, relaxace.
- Domácí příprava, kontrola záznamu domácího úkolu.
- Prodloužený a opakovaný výklad či předvedení dovedností.
- Opakované procvičování a možná redukce učiva.
- Kontrola pochopení zadání úkolu, instrukce.
- Multisenzoriální přístup.
- Sebekontrola a sebehodnocení žáka.
- Zajištění delšího časového limitu.
- Používání názorných pomůcek, přehledů učiva, tabulek, slovníků, kalkulačků atd.



## RIZIKA

- Nejednotnost v pokynech pedagogů.
- Nesrozumitelnost v instrukcích.
- Nepromyšlená struktura vyučovací hodiny a střídání jednotlivých, na sebe navazujících činností.
- Nepřiměřené množství zadaných úkolů.
- Nejasná představa o plnění úkolů.
- Nedostatečná příprava názorných pomůcek či jejich špatná volba.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Pokud se jedná o žáka se souběžným postižením více vadami (mentální postižení a jiný druh zdravotního postižení, např. tělesné či zrakové), je třeba přizpůsobit organizaci výuky. Respektovat např. využívání kompenzačních pomůcek, střídání učeben, přihlížet k sebeobsluze atd.

### STUPEŇ 1

(pro všechny cílové skupiny)

V průběhu vyučovací hodiny je důležité se ujistit, že žák porozuměl instrukcím a zadání. V případě, že tomu tak není, následuje opětovné zopakování. Není třeba upozorňovat, pro koho je opakování určeno, může to pomoci i ostatním žákům. Dle potřeby umožníme krátkou pauzu.

### STUPEŇ 2

**MŠ** – děti jsou na velmi rozdílné úrovni vzdělávacích možností, je důležité mít připraveny pro ostatní děti, které postupně dokončují úkol, další, náhradní činnosti. Opakování, prověření pochopení učiva mohou být zařazeny až po ukončení úkolu nejpomalejším dítětem.

**ZŠ a SŠ** – pedagog věnuje žákovi větší pozornost a zabezpečuje jej o správnosti plnění úkolu. Např. všichni žáci samostatně pracují, pedagog však sleduje postupy práce jedince s postižením a upozorní jej na chybovost, individuálně vysvětlí její příčinu. Časový limit je navýšen pouze na dobu nezbytně nutnou – např. o potřebu opakované kontroly. Tito žáci jsou již klienty školského poradenského zařízení.

### STUPEŇ 3

Individuální práce je prováděna s podporou asistenta pedagoga, jehož funkce je na doporučení školského poradenského zařízení zřízena. Zatímco žáci pracují samostatně, pedagog, případně asistent pedagoga, ve spolupráci se žákem nacházejí společně řešení stejného úkolu jako ostatní s využitím názorných pomůcek, přehledů učiva a tabulek, PC programů apod. Pro splnění úkolu je možné navýšit časový limit asi o 25 %. Nutná je motivace a povzbuzení se začleněním relaxačních chviliek. Individuální práce může být doporučena v individuálním vzdělávacím plánu s časovým a obsahovým vymezením. Žáci jsou klienty školského poradenského zařízení (SPC).

**MŠ** – tyto děti většinou navštěvují běžné předškolní zařízení, ve kterém je předškolní vzdělávací program zaměřen na všestranný rozvoj osobnosti žáka. Individuální podporu je třeba poskytnout v sebeobslužných činnostech, porozumění instrukcím k plnění úkolu, k rozvoji jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, slovní zásoby, začlenění do kolektivu atd.

**ZŠ** – individuální práce a podpora se promítá do všech činností.

**SŠ** – podpora formou individuální práce se orientuje zejména na závěrečnou zkoušku, výběr didaktických, kompenzačních pomůcek a nutných úprav (žáci se souběžným postižením více vadami).

### STUPEŇ 4

Žák je klientem školského poradenského zařízení (SPC) a pracuje částečně se třídou, částečně má zpracované pracovní listy dle individuálního vzdělávacího plánu, který odpovídá jeho rozumovým schopnostem. Individuální práce je zajištěna podporou asistenta pedagoga po dobu pobytu jedince ve škole nebo jen během určité části činnosti či výuky (záleží na speciálních vzdělávacích potřebách žáka a na doporučení školského poradenského zařízení). K výuce se využívají názorné pomůcky, přehledy učiva, tabulky, PC programy atd. Asistent pedagoga pracuje vždy pod vedením pedagoga. Pro hlubší vysvětlení učiva může probíhat výuka s asistentem pedagoga i mimo třídu, aby žák nebyl rozptylován okolními vlivy spolužáků. V závěru vyučovací jednotky však musí být pedagogem výsledky výuky ověřeny. Vyučovací hodinu je nutné prokládat relaxačními chvilkami s možností využití pohybových aktivit, společně se spolužáky. Je možné navýšení časového limitu asi o 50 %.

**MŠ** – individuální práce je prováděna v průběhu celého pobytu žáka v předškolním zařízení s intenzivní podporou asistenta pedagoga ve všech činnostech.

**ZŠ** – individuální práce je prováděna s podporou asistenta pedagoga a s možnými úpravami struktury vyučovací hodiny. Např. diktáty či samostatné práce mohou být realizovány formou doplňování nebo zpracování pouze některých úseků, na které je žák upozorněn.

Z tohoto zápisu je pak také hodnocen. Ostatní žáci vypracovávají celý rozsah úkolu, takže pedagog nebo asistent pedagoga se může danému žákovi v tomto čase věnovat individuálně. Tento způsob je realizován zejména proto, že žák vyžaduje delší časový limit pro zpracování učiva. Podobně lze tohoto návodu využít i v ostatních předmětech (např. v matematice dle pokynů pedagoga řeší žák jen označené příklady a cvičení).

**SŠ** – podpora formou individuální práce se orientuje zejména na závěrečnou zkoušku, výběr didaktických a kompenzačních pomůcek a nutné úpravy (žáci se souběžným postižením více vadami).

#### STUPEŇ 5

Individuální práce je prováděna výhradně s podporou asistenta pedagoga, který pracuje pod vedením pedagoga. Žák je klientem školského poradenského zařízení (SPC) a má zpracován individuální vzdělávací plán, který vychází z jeho aktuálních rozumových schopností, s přesným vymezením individuálních potřeb žáka jako u stupně 4. Individuální podpora práce má však intenzivní rozsah a charakter se zajištěním sebeobslužných činností. Vyučovací hodina je pravidelně prokládána relaxačními přestávkami dle aktuální potřeby a unavitelnosti žáka. Bez podpory a dopomoci asistenta pedagoga by výuka nebyla realizovatelná.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-0999-2.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.
3. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
4. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie 1*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
5. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 979-80-7308-347-2.
6. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.
7. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

## 2.3 STRUKTURALIZACE VÝUKY

Jiřina Muchová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má snížené rozumové a komunikační schopnosti.
- Žák projevuje zvláštnosti v sociálním chování.
- Žák má omezenou schopnost koncentrace pozornosti a práce schopnosti.
- Žák je zvýšeně unavitelný, má výkonnostní výkyvy.
- Žák má pomalé pracovní tempo.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Strukturalizace výuky je systém, kterým žákovi usnadňujeme prostřednictvím přesného uspořádání po sobě jdoucích aktivit a specifikováním jednotlivých částí dne orientaci ve vyučovacích hodinách, denním režimu školy i v jejích prostorách. Strukturalizace spočívá také v modifikaci učiva – obsah výuky upravujeme dle individuálních potřeb žáka (vizualizujeme), v nastavení optimálního motivačního systému (vycházíme ze zájmů žáka) a ve využívání vhodných postupů a přístupů.

Ve výuce akceptujeme zvláštnosti žáků, někteří vyžadují přítomnost asistenta pedagoga a denní programy s detailními seznamy úkolů, jiní si vystačí s rozvrhem hodin, zjednodušováním některých předkládaných úkolů (viz strukturování komplexních úloh do menších celků) či obměnou úlohy do tematiky, která je žákovi blízká.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Napomáhá prostorové a časové orientaci žáka, diferencuje jednotlivé aktivity od sebe.
- Poskytuje pocit jistoty, vede žáka k větší samostatnosti.
- Podporuje schopnost vstřebávat nové informace.
- Snižuje stresovou zátěž žáka, zlepšuje adaptabilitu.
- Redukuje problémové chování (agresivita, záchvaty vzteku, negativismus, poruchy koncentrace pozornosti).



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Dle potřeby zpracujeme plán pedagogické podpory, v případě závažnějšího postižení individuální vzdělávací plán, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení.

- Vytvoříme vizualizovaný denní režim. Při jeho tvorbě postupujeme od nejjednodušší varianty (konkrétní předměty) po nejsložitější (psaný rozvrh) nebo je kombinujeme. Nastavíme optimální motivační a odměnový systém, např. oblíbená činnost žáka či sladkost. Na nižším stupni denní program připevníme na lavici (opatříme ho suchým zipem), ve vyšších ročnících vedeme přenosný denní režim, např. v podobě sešitu. V obou případech je vhodné, když si splněné aktivity žák odlepuje nebo odškrťává sám, získává tím představu o náplni dne ve škole a nedostává se do zbytečného stresu. Také lze využít tablet.
- Žákovi vyhradíme ve třídě vhodné pracovní místo. Zasedací pořádek respektujeme a neměníme ho. Žáka, který vyžaduje individuální přístup, posadíme před katedru pedagoga, žáka hyperaktivního naopak dozadu do poslední lavice, aby nerušil spolužáky a mohl v rámci motivačního a odměnového systému vykonávat oblíbenou činnost (splnění úkolu = odměna). Tím budeme udržovat a prodlužovat pozornost žáka, regulovat projevy hyperaktivity. V případě závažně narušené koncentrace pozornosti a přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě zvolíme místnost, kde můžeme se žákem vykonávat některé úkoly, které není schopen ve třídě plnit. S rozdílným přístupem k žákovi seznámíme spolužáky i zákonné zástupce na třídní schůzce.
- Pokud ve výuce předem plánujeme změnu, označíme ji v denním režimu. Někteří žáci potřebují vědět, jak dlouho budou zadanou činnost plnit. V tomto případě žákovi čas vizualizujeme, např. předložíme papírový model ciferníku, který nastavíme do příslušné polohy označující začátek a konec dané činnosti, nebo využijeme přesýpací hodiny apod. Pro zlepšení orientace v budově školy vybavíme chodbu vhodnými směrovkami či symboly, které jsou pro žáka srozumitelné, a provádíme nácvik dovedností. Dle potřeby zajistíme o přestávkách dohled – může jej vykonávat spolužák, asistent pedagoga.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Respektujeme rozmanitou symptomatiku mentálního postižení, reálně odhadujeme schopnosti žáka. Vhodně nastavíme plán pedagogické podpory nebo IVP. Dodržujeme principy strukturovaného učení:
- individualizace – individuální přístup, činnosti „ušité na míru“;
- struktura prostoru a pracovního místa – rozčleníme pracovní a odpočinkové úseky, vhodně umístíme lavici s delší pracovní deskou a dodržujeme systém zleva doprava (na levé straně stolu krabice s úkoly, na pravé straně splněné úkoly);
- vizualizace času a struktura činností – využíváme nástěnné a přenosné denní režimy, aktivity pro žáka uspořádáme tak, aby věděl, jak je má vykonávat, jak dlouho je bude

plnit, apod., na jakoukoli změnu ve výuce žáka předem upozorníme konkrétní kartou, např. vykřičníkem;

- motivační a odměnový systém – formu odměny vizualizujeme v pracovním schématu nebo žetonové tabulce; žák za vykonanou činnost dostane žeton, ten vloží do žetonové tabulky, za více žetonů následuje odměna.
- Je-li to potřeba, žákovi vytvoříme dvě sady pomůcek – pro školní a domácí práci. Zajistíme týmovou spolupráci ve škole.



## RIZIKA

- V případě zajištění asistenta pedagoga a nedodržování jeho optimální podpory může dojít k větší závislosti žáka na pomoci druhé osoby.
- Pro některého hyperaktivního žáka (a třídu) nemusí být přínosem, sedí-li vzadu (ale je vhodnější, když je v bližším kontaktu s pedagogem).
- Netýmový přístup pedagogů.



## ILUSTRÁČNÍ PŘÍKLAD

*Příběh chlapce, který byl od tří let sledován klinickým psychologem pro výrazně opožděný mentální vývoj, výraznější expresivní poruchu řeči a podezření na pervazivní vývojovou poruchu. Ve čtyřech letech byl jeho psychomotorický vývoj na úrovni dvou let. Pedagogicko-psychologickou poradnou bylo navrženo zařazení do MŠ speciální a doporučen kontakt na speciálněpedagogické centrum (SPC). Na doporučení centra byla zahájena individuální integrace za přítomnosti asistenta pedagoga v MŠ běžného typu, intenzivní logopedická a speciálněpedagogická podpora. V MŠ bylo vyhrazeno místo na práci a odpočinek, vytvořeny obrázkové denní programy, nastaven motivační a odměnový systém (za splnění úkolu si chlapec mohl hrát se svou oblíbenou hračkou), pro nesrozumitelnost řeči byl zaveden komunikační deník. Zpočátku se chlapec izoloval, nechtěl mluvit, nácvik hygienických návyků plnil pouze pod dohledem asistenta pedagoga. Od 2. pololetí byl u chlapce zaznamenán velký pokrok, pomocí komunikačního řádku začal komunikovat s pedagogy, pracoval s denním režimem, uklízel po sobě pomůcky, sám si umýval ruce. V následujícím roce již navazoval kontakt s vrstevníky. V roce odkladu povinné školní docházky pracoval již bez přítomnosti asistenta pedagoga, strukturalizace byla využívána pouze při logopedické intervenci. Před nástupem do základní školy byla potvrzena hraniční symptomatika PAS, hraniční intelekt a vývojová dysfázie. Chlapec byl zařazen do ZŠ – logopedické třídy, doporučena podpora SPC pro vady řeči.*





## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Podpůrné opatření je aplikovatelné u všech stupňů (1–5), pouze jejich rozčlenění je velmi složité. U některých žáků zařazených do 1. nebo 2. stupně budeme muset striktně uplatňovat strukturalizaci výuky, u jiných pouze prvky nebo jen po určitou dobu. Rozdíly nalezneme ve využívání názorné vizualizace: čím těžší bude postižení žáka, tím jednodušší budou denní režimy.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.



## 2.3.1 STRUKTUROVÁNÍ KOMPLEXNÍCH ÚLOH DO MENŠÍCH CELKŮ

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák má sníženou vytrvalost při práci, která zahrnuje příliš mnoho úkonů, resp. je prezentována prostřednictvím většího množství informací.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

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

ČEMU POMÁHÁ

- Žák se v práci snadněji orientuje.
- Žák se učí strukturovat práci a analyzovat problémy.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

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

- Úkol zahrnuje množství dílčích kroků, jež je třeba zvládnout (např. určení shody podmětu s přísudkem, řešení slovních úloh) – se žákem postupně úkol zpracováváme a vždy si vymezíme, popř. mu stanovíme, který krok má vykonat. Čekáme, až ho splní, pak pokračujeme k další aktivitě.
- Úkol zahrnuje mnoho informací, jež je třeba zpracovat, než nalezneme řešení (např. rýsování geometrických obrazců, čtení souvislého textu na stránce) – žák má při zpracování úkolu odkrytý pouze ten „krok“, popř. ten dílčí úkol, který právě zpracovává

a na který potřebuje zaměřit pozornost; postupně mu odkrýváme celý úkol (celou stránku, celý obrázek apod.). Nebo si se žákem prohlédneme celek, pak se zaměříme na dílčí části a vše ostatní vždy zakryjeme (rukou, papírem, podložkou apod.) – případně se žákem jmenujeme, co vidíme; nakonec opět studujeme celek.

- Zadání úkolu je na stránce v sešitě, na pracovních listech, v učebnici apod. uvedeno příliš drobným písmem, je obklopeno mnoha dalšími podněty, jako jsou obrázky, další úkoly, které jsou nyní irelevantní, další instrukce apod. – čistým listem papíru zakryjeme vše ostatní na stránce, co v daném okamžiku žák nepotřebuje vidět, aby se mohl soustředit na jeden konkrétní úkol.
- Úkol vyžaduje užití více různých pomůcek – žákovi poskytujeme pomůcky postupně, vždy pouze ty, které aktuálně potřebuje, ať není rozptylován; hlídáme, aby na jeho pracovním místě byly vždy jen ty pomůcky, které nezbytně potřebuje.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

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



#### ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Příkladem dobré praxe je situace ve třídě, kdy paní učitelka vytvořila pro žáky písemné práce z matematiky, které byly z ekonomických důvodů všechny nakopírovány na jedné straně, jeden příklad pod druhým. Žákům bylo každou hodinu matematiky řečeno, které příklady mají právě vypočítat. Jeden ze žáků opakovaně nevládal úkol zpracovat a byl hodnocen značně podprůměrně, ač při domácí přípravě učivu rozuměl. Současně však bylo zjevné, že v důsledku svých obtíží s koncentrací pozornosti nedokáže zaměřit pozornost na konkrétní činnost, když je mu prezentováno příliš mnoho podnětů současně. Situace se vyřešila, když dostával ustřižené části strany, na nichž byly vždy pouze ty úkoly, jež má právě řešit, nic dalšího ho nerozptylovalo.*



#### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

(pro všechny cílové skupiny)

Učitel se žákovi věnuje individuálně v době, kdy ostatní žáci ve třídě pracují samostatně (ač ostatní žáci při práci také vyžadují jeho pozornost, zdržuje se co nejvíce u lavice dotyčného žáka, jakmile ho ostatní nepotřebují, pracuje s ním). Zadává mu pokyny, které části úkolu má řešit, hovoří s ním o právě probíhající práci a současně mu pomáhá eliminovat další podněty, které žák právě nepotřebuje (např. zakrytí informací na stránce, které nejsou aktuálně relevantní, odstranění nedůležitých pomůcek z lavice, rozdělení samostatného pracovního listu na menší díly, které jsou případně nalepeny na samostatných papírech, aby žák viděl vždy jen to, nač se má momentálně soustředit, s čím právě pracuje).

### STUPEŇ 2

(pro všechny cílové skupiny)

Žákovi jsou úkoly prezentovány v takovém formátu, aby nebyl informacemi a dalšími podněty zahlcen, např. zadání úkolu je rozděleno odrážkami, každý úkol je na samostatné stránce apod. Se žákem pojmenováváme krok po kroku, co právě dělá, co se od něj očekává. Postupně mu poskytujeme části řešené úlohy i pomůcky, které k práci potřebuje. Pohlídáme, aby na lavici neměl nic, co není právě potřeba.

### STUPEŇ 3

(pro všechny cílové skupiny)

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

MŠ – tito žáci většinou navštěvují běžné předškolní zařízení, ve kterém je předškolní vzdělávací program zaměřen na všestranný rozvoj osobnosti žáka. Individuální podporu je třeba poskytnout při sebeobslužných činnostech, porozumění instrukcím k plnění úkolu, při rozvoji jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, slovní zásoby, začlenění do kolektivu atd.

#### STUPEŇ 4

Zadání musí být stručné a jasné, úkol co nejvíce konkrétní. Vhodné je využití reálných pomůcek, které podporují multisenzoriální vnímání. Žákovi přesně říkáme, co má dělat. Je-li to možné, chceme, aby po nás zadání zopakoval.

#### STUPEŇ 5

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



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.

## 2.4 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Jiřina Muchová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je vyčleňován z kolektivu, důsledkem toho má snížené sebevědomí.
- Žák má obavy z neúspěchu.
- Žák není dostatečně motivován k učení a ke spolupráci.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Kooperativní učení je učení v malých skupinách (optimálně čtyřčlenných), kde žáci vzájemně spolupracují, popř. kde se žáci učí navzájem spolupracovat při řešení různých úkolů. Využíváme síly vrstevnických vztahů, kterými podporujeme učení každého žáka a rozvíjíme jeho sociální dovednosti.

Kooperativní učení tvoříme pěti základními elementy:

- Vzájemná pozitivní závislost – úspěšnost žáka ovlivňuje výkon celé třídy, žák uspěje tehdy, když uspějí také druzí.
- Interakce tváří v tvář – každý žák se podílí na splnění úkolu, diskutuje s ostatními, má bezprostřední zpětnou vazbu (vnímání mimiky druhého žáka a pružné reagování).
- Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů – výkon každého žáka je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek.
- Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – tým funguje efektivně, jestliže spolužáci vzájemně komunikují, naslouchají a pomáhají si.
- Reflexe skupinové činnosti – tým posuzuje svou práci, volí další kroky (co ponechá, co změní), hodnotí růst všech členů.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Vytváříme fungující třídní kolektiv a přirozené učební prostředí.
- Podporujeme rozvoj sociálních dovedností žáků, učíme je neformálně spolupracovat, komunikovat s druhými, řešit spory, vyjadřovat podporu, čímž pozitivně ovlivňujeme nejen dynamiku třídy, ale také postavení individuálně integrovaných žáků ve třídě.
- Zvyšujeme začlenění individuálně integrovaných žáků do kolektivu běžné třídy, posilujeme jejich sebevědomí, vytváříme podmínky k pocitu sounáležitosti („Dokážu to, co ostatní.“).

- Zlepšujeme výkon žáků, zdokonalujeme paměťové učení, zkvalitňujeme myšlenkové strategie žáků, rozvíjíme jejich komunikační dovednosti – žáci lépe argumentují a dedukují, zlepšuje se kvalita jejich řeči.
- Upravujeme motivaci žáků k učení a větší angažovanost ve výuce.
- Podporujeme pevnější psychické zdraví žáků i samotných pedagogů – učíme žáky vybírat adekvátní strategie pro zvládnání zátěžových situací, snižujeme stresové reakce, utváříme adekvátní sebepojetí a sebevědomí žáků.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Kooperativní učení volně propojujeme s frontální výukou. Pokud žáci nemají žádné zkušenosti s kooperativní výukou, nejprve vysvětlíme základní principy učení. Pro lepší pochopení využíváme různé kooperativní hry (např. práce ve dvojici s jednou tužkou) a jednoduché úkoly. Při jejich plnění se soustředíme především na spolupráci a komunikaci mezi žáky.

Postup:

- Při plánování výuky pedagog vytvoří kooperativní učební prostředí – jiné uspořádání třídy, jiné postavení učitele („moderátor“ výuky) – rozděljuje úkoly, monitoruje chování žáků, podporuje jejich činnost, vytváří podmínky pro zapojení všech žáků, sleduje vzájemnou komunikaci, jejich názory, návrhy, co se naučili, jak se k sobě chovali, apod.
- Pedagog formuluje cíle věcné (související s rozvojem poznávacích procesů, týkající se konkrétního učiva) i sociální (žáky učíme požádat o pomoc spolužáka).
- Volí různorodé skupiny, aby se mohli žáci vzájemně od sebe učit – na začátku školního roku využíváme skupiny seznamovací, pak dvojice, čtveřice, vytváříme skupiny přirozené (na základě dobrovolnosti), homogenní nebo heterogenní, krátkodobé či dlouhodobé. Dlouhodobější skupiny sestavujeme velmi pečlivě na základě řádné pedagogické diagnostiky. Skupiny může pedagog určit v tzv. malých kooperativních strukturách, které trvají jen několik málo minut (např. „Obrať se na svého souseda.“ – žák se zeptá svého souseda na něco, co se týká vyučovací hodiny), nebo v déletrvajících strukturách.
- Pedagog nastolí vazbu vzájemné pozitivní závislosti (vazba jednoho na druhého): přidělíme skupině jeden zdroj učení či jeden pracovní list – tým se domlouvá, rozděljuje látku na závislé části, každý žák se učí jednu část a poté ji prezentuje ostatním členům skupiny apod.
- Zvolí dobře obsah úkolu.
- Sleduje činnost skupin, diagnostikuje obtíže, zasahuje pouze v případě, když si nikdo z týmu neví rady.
- Pedagog pracuje s různými formami hodnocení, využívá hodnocení žák–žák a sebehodnocení.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Využíváme náslechy v jiných školách, kde se dané učení osvědčilo.
- Dobře nastavíme mechanismy kooperativního učení, dodržujeme základní principy.
- Adekvátně rozdělíme třídu na několik menších skupin (nejlépe do čtveřic).
- Pro činnost skupin stanovíme cíle na základě reálných schopností žáků, respektujeme jejich individualitu a tempo.
- Skupinám vytvoříme podmínky pro práci v pozitivní vzájemné závislosti, všichni členové týmu usilují o dosažení společného cíle, každý žák je zodpovědný za společný výsledek.
- Monitorujeme činnost skupin, sledujeme, jak se jednotlivci zapojují, vystupují, jaké jsou sociální vztahy a dovednosti.
- Dáváme dostatečný prostor pro vzájemné hodnocení.



## RIZIKA

- Nevhodné třídní klima, nezdravá soutěživost mezi žáky, nižší míra sociálních dovedností žáků, šikana.
- Náladovost žáka.
- Žák vědomosti zapomíná.
- Odmítavý postoj učitele k novým metodám, nepřijetí role „moderátora“.
- Zpočátku ztížená práce a delší příprava pedagoga na výuku, zvýšené nároky na řízení daného učení, větší hluk ve výuce.
- Při tvoření dobrovolných skupin možné vyčleňování některých žáků. Pedagog musí sledovat, aby nezůstávali stranou stále stejní žáci.
- Nepřiměřené a náročné úkoly, nevhodně stanovené cíle.
- Postupné ustupování od principů kooperativního učení.
- Neadekvátní počet žáků ve skupině, např. u trojčlenných skupin hrozí rozdělení na 2 + 1, u pětičlenných rozpad na 3 + 2 nebo 4 + 1.



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Příklady dobré praxe:*

1. *Podpora kooperace v MŠ: Děti se pohybují volně po prostoru na hudbu, když se písnička zastaví, děti „zkamení“. Při další odmlce hudby již „sochu“ ztvárňují dvojice (děti se dotýkají nějakou částí těla), pak vytvářejí trojice, čtveřice... a nakonec vzniká sousoší (všechny děti jsou propletené nebo se dotýkají).*
2. *Žáci 5. ročníku pracují na společném úkolu, který se týká názoru na školní řád. Řád je přečten jedním žákem. Následuje práce ve dvojicích – myšlenky a názory zaznamenávají na papír. Dvojice se spojují do čtveřice – vybírají čtyři pravidla, se kterými souhlasí. Následuje práce v osmičlenné skupině, kde členové jednotlivých skupin porovnávají*

sepsané body, řadí je podle důležitosti a určují si mluvčího. Na závěr probíhá „plenární jednání“ – předneseny jsou zprávy mluvčích, probíhá diskuse o oblastech shod a rozporů.

3. Žáci 8. ročníku jsou rozděleni do čtyřčlenných skupin, v nichž dvojice pracují na protikladných stanoviscích, např. v oblasti využívání energetických zdrojů se jedna skupina zabývá tématem „Těžbu hnědého uhlí je nutno zastavit.“, druhá „Je zapotřebí pokračovat v těžbě hnědého uhlí.“ Žáci dostávají potřebný učební materiál, další si obstarávají sami. V následující hodině je zahájena prezentace – dvojice postupně prezentují připravený materiál, druhá dvojice naslouchá a dělá si poznámky, nezasahuje do prezentace. Následuje diskuse – dodržována jsou předem stanovená pravidla pro diskusi. Dvojice co nejpřesvědčivěji prezentují své pozice, zvažují se alternativy. Čtveřice nakonec zpracovává společný materiál, jehož součástí může být seznam nalezišť hnědého uhlí aj. Na závěr probíhá hodnocení učitelem, zařazena je také reflexe skupinové činnosti (Kasíková, 2010).



## CÍLOVÉ SKUPINY

V MŠ můžeme zahájit podporu kooperace hravými formami, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Stupeň 1, 2 – při práci ve skupinách využíváme celé spektrum kooperativních učebních struktur, při objasňování pravidel a vysvětlování úkolů je možná větší zainteresovanost učitele. U 3. stupně je podpora pedagoga četnější, popř. zjednodušíme úkoly. U 4.–5. stupně kooperativní učení neaplikujeme.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
2. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
3. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.



## 2.5 METODY AKTIVNÍHO UČENÍ

Jiřina Muchová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má poruchy koncentrace pozornosti.
- Žák má výkonnostní výkyvy.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Metodami aktivního učení podporujeme aktivitu a iniciativu žáků, zapojujeme jejich myšlenkovou a charakterovou tvořivost, napomáháme k samostatnosti, odpovědnosti, pozitivně ovlivňujeme rozvoj jejich osobnosti. Edukačních cílů dosahujeme na základě práce samotných žáků, jsme s nimi v přímé interakci.

Mezi charakteristické znaky uvedených metod patří:

- Pozitivní přístup – předkládáme činnosti, které přinášejí žákovi dobrý pocit, jeho posun pozitivně hodnotíme.
- Individualizace – respektujeme pracovní tempo jednotlivých žáků i jejich úroveň, zkušenosti, vědomosti, zájmy.
- Vlastní činnost – při dialogu žákovi nabízíme své nápady, řešíme problémy, využíváme dramaturgii a hru v roli.
- Variabilita – akceptujeme různost, pracujeme různými postupy.
- Svoboda – tolerujeme různé názory.
- Kooperace – podporujeme spolupráci žáků.
- Konstruktivistický přístup – žákovi umožňujeme vytvářet si vlastní poznání.
- Smysluplnost a srozumitelnost – učíme poznatkům, které jsou využitelné v reálném životě.
- Hravost – zvyšujeme zájem a motivaci žáků.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Přispíváme k vytváření příznivého třídního a školního klimatu.
- Zvyšujeme aktivitu žáků – více pracují, než naslouchají, vyjadřují své pocity, přinášejí své vlastní nápady, prohlubují zájmy a znalosti, zlepšují komunikační dovednosti.
- Žáky učíme toleranci, zlepšujeme jejich sociabilitu, pracujeme na zvyšování jejich sebevědomí.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Při dosahování určitého edukačního cíle úzce spolupracujeme se všemi žáky, vtahujeme je do debaty, podporujeme jejich aktivitu, podněcujeme je k vyjádření myšlenek. Respektujeme jejich mluvu či výrazy, které mohou souviset s rodinným zázemím, nekritizujeme je, pouze usměrňujeme. Nevnučujeme jim své názory, ale napomáháme jim odhalovat jiné úhly pohledu, pozitivně oceňujeme jejich práci. V diskusi dodržujeme předem dohodnutá pravidla a průběžně se přesvědčujeme, zda v každé fázi žáci vědí, co mají dělat. Pravidla diskuse si stanovíme společně se žáky, sepíšeme je na arch papíru a umístíme na viditelném místě ve třídě – žáci je tak více respektují. Příklad pravidel diskuse:

- Každý žák dostane šanci mluvit, nikdy nemluví více žáků najednou, nepřerušujeme se.
- Vyslechneme si názory ostatních, i když s nimi nesouhlasíme, nehádáme se.
- Držíme se tématu, hovoříme stručně.
- Jsme připraveni změnit svůj názor a vysvětlit tuto změnu.
- Nesnažíme se přesvědčit ostatní, ale spíše se pokusíme co nejlépe vysvětlit svůj postoj.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Na reálný odhad schopností a zájmů žáků, respektujeme individualitu žáků a úroveň jejich komunikačních dovedností.
- Volíme aktuální a přitažlivá témata, uvádíme příklady ze známého prostředí.
- Diskusi začínáme tím, co je všem důvěrně známé.
- Úkoly zadáváme stručně a jasně.
- Dostatek času věnujeme reflexi dokončených aktivit, vytváříme předpoklady pro formování nových postojů.
- Respektujeme stanovená pravidla.
- Připravujeme pestré vyučovací hodiny.
- Podporujeme aktivní nasazení a tvůrčí atmosféru ve třídě.



## RIZIKA

- Nevhodné třídní klima, nezdravá soutěživost mezi žáky.
- Nenaplnění edukačních cílů – pedagog není v přímé sociální interakci, upřednostňuje direktivní přístup.
- Problémové chování žáků – negativní emoce, ztráta motivace u většiny žáků, hyperaktivita, emocionální labilita, impulzivita, zvýšená unavitelnost.
- Nevhodné téma.
- Nerespektování pravidel diskuse – hádka mezi spolužáky.



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Žáci s výraznějším oslabením kognitivního výkonu vykazují omezené možnosti pracovat některými metodami. Podpůrné opatření využíváme u stupňů 1–2, popř. 3, kde bude nutná větší zainteresovanost učitele při objasňování pravidel pro pochopení úkolu. V hodinách budeme žáky více navádět a podporovat k vyjádření názorů, postojů. U stupňů 4–5 se opatření neaplikuje.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADOVÁ, E. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3378-3.
2. SKALCOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
3. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
4. METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ. *Metodický portál inspirace a zkušeností učitelů* [online]. ©2011, poslední revize 2011-11-23 [cit. 2014-01-02]. Autor článku: MAŇÁK, J. *Aktivizující výukové metody*. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html/>>.
5. ZELENÝ KRUH. *Metody aktivního učení*. [online]. ©2006, poslední revize 2006-01-20 [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: <<http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/metody-aktivniho-uceni-2.pdf>>.

## 2.6 VÝUKA RESPEKTUJÍCÍ STYLY UČENÍ

Milan Valenta

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák není schopen zpracovat informace z učební látky.
- Žák nechápe učivo.
- Žák má problémy s komunikací.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Učební styl je způsob, jakým jedinec přijímá a zpracovává informace. Pokud zjistíme (diagnostikujeme) převažující učební styl žáka, jsme schopni zvolit takové didaktické metody a prostředky výuky, které potenciálně povedou k nejefektivnějšímu učení konkrétního žáka a podle psychologů mohou napomoci zlepšit jeho školní úspěšnost. Styl učení není neměnný a je ovlivnitelný prostředím, tudíž i vzděláváním.

Klíčů pro členění učebních stylů žáků je celá řada, přičemž se většinou respektuje funkční členění a specializace pravé a levé hemisféry mozku (pravá hemisféra je více globální, emoční, souvisí s představami, intuicí, fantazií, zatímco levá hemisféra je zaměřena analyticky a logicky a přímo souvisí s řečí a jazykovými strukturami). Nejčastěji se však uvádějí následující učební styly a edukačně-formativní strategie z nich plynoucí: vizuální, auditivní, verbální, tělesně-kinetický, logický, sociální.

ČEMU POMÁHÁ

- Výběru způsobu zprostředkování učiva.
- Určení optimálního didaktického média, didaktických metod a prostředků v užším slova smyslu (pomůcek), interakčně-komunikačního kanálu „šitého na míru“ konkrétnímu žákovi, skupině žáků, třídě.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Učitel diagnostikuje převažující učební styl konkrétního žáka a tomuto stylu přizpůsobí (alespoň v některých vzdělávacích oblastech) zprostředkování učební látky. Stejně tak preferuje v komunikaci se žákem komunikační oblasti a kódy, které vycházejí z daného učebního stylu. Obecně platí, že pedagog se snaží využívat celé spektrum přístupů a metod, které jsou vhodné pro žáky s různými styly učení.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

Na výběr výukových strategií podle následujícího obecného klíče pro volbu vhodného didaktického média u jednotlivých učebních stylů:

- Vizuální (zaměřuje se na podporu přes psané a viděné informace, kreslení obrázků, ilustrace, mapy, diagramy, kognitivní mapy, podtrhávání a zvýrazňování textu, časové a dějové osy, vizuální prezentace atd.).
- Auditivní (didaktické prostředky – melodie, rytmus, říkadla, hudba, písničky, zvukové algoritmy, extra- a paralingvistika, diskuse, učení se hlasitým opakováním, rapování a zpívání učiva, voicebandy, slovní metody přenosu informací atd.).
- Verbální (slovo slyšené – viděné – psané, příběhy, fabulace didaktického materiálu, slovní hříčky, mnemotechnika, rozhovory, diskuse, akronymy atd.).
- Tělesný – pohybový (důraz na kódy „řeči těla“, na nonverbální komunikaci, a to především na gestiku, posturiku, proxemiku a dotyk na pokusnictví, dále sem patří experimentace a „učení skrz děláni“, tanec, mimika, tvorba pomůcek a modelů, spojení učení se s pohybem a chůzí, časté změny polohy těla, vřazení častých a krátkých přestávek do učení, hra v roli a dramatizace atd.).
- Logický (doplňovačky, vzorce, čísla a fakta, interdisciplinarita oborů a poznatků, systémy a struktury, experimenty, exkurze, vyhledávání informací na internetu atd.).
- Sociální – interpersonální (učení se ve skupinách, učení druhých, řešení problémů, společné projekty a projektová výuka, evaluace a reflexe v týmu atd.).
- Sociální – intrapersonální (vytěžování osobní zkušenosti, využívání slovních asociací, psaní deníku, domácí příprava a samostudium, samostatné úkoly, koncentrativní a sebereflexivní techniky a didaktické přístupy).



### RIZIKA

- Nesprávně určený učební styl žáka.
- Neadekvátní metody zprostředkování učiva.



### ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Příkladem dobré praxe může být využití adekvátního učebního stylu u Jiřího – žáka základní školy praktické, který má problémy v počátečním čtení (s oslabením v oblasti zapamatování a vybavování grafémů). Učitelka využila metodiky waldorfské školy pro zapamatování grafémů, kdy je vizuální a akustická percepce a jemná motorika podpořena ještě hrubou motorikou a narácí (didaktickým příběhem s jistým emocionálním nábojem). Problém se zapamatováním a vybavením grafémů časem ustoupil, a to především díky využití tělesně-pohybového poznávacího stylu.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Využití celého spektra kognitivních stylů.

### STUPEŇ 2

Využití celého spektra kognitivních stylů.

### STUPEŇ 3

Využití celého spektra kognitivních stylů.

### STUPEŇ 4

Z informativně-formativních strategií se jedná především o preferování těch přístupů, které mají oporu ve vizuálním, tělesně-pohybovém a sociálním kognitivním stylu.

### STUPEŇ 5

Neaplikuje se.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ARMSTRONG, T. *Každý je na něco chytrý*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0019-2.
2. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

## 2.7 PODPORA MOTIVACE ŽÁKA

Jiřina Muchová

Oblast podpory: **METODY VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák není motivovaný k práci, v učení nenachází smysl, předmět vnímá jako neužitečný.
- Žák trpí hyperaktivitou, poruchami koncentrace a pozornosti, emocionální labilitou, impulzivitou, poruchami chování, zvýšenou unavitelností, výkonnostními výkyvy.
- Žák má z daného předmětu strach.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

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

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

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

Silným motivačním prvkem či jednou z možností motivace žáků s mentální retardací může být také existence skupiny SAMI A SPOLU v České republice, která vychází z myšlenek a zkušeností zahraničního hnutí Self Advocacy (sebeobhájci). Self Advocacy je celosvětovou organizací sdružující osoby s mentální retardací, jejímž cílem je získat pro osoby s mentální retardací co největší samostatnost – podporuje jejich vzdělávání i pracovní uplatnění, možnost žít v partnerském vztahu, učí je vyjadřovat jejich postoje, názory a přání (za sebe i druhé), napomáhá jim vyznat se v jejich právech a povinnostech.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Ovlivňujeme školní výkon žáka.
- Učíme žáka přemýšlet o zadaném úkolu a řešit složitější problémy.

- Podporujeme žáka ve vytváření hodnotového žebříčku – pokud žák ví, proč se danou činností učí a jak ji uplatní, nachází v učení smysl, učivu lépe rozumí, jeho zájem o vzdělávání se prohlubuje.
- V případě optimální motivace podporujeme žákovo sebehodnocení a seberozvoj, zvyšujeme jeho sociabilitu.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

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

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

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Jsme tvořiví, připravujeme pestré vyučovací hodiny.
- Respektujeme individualitu žáků, někteří jsou cílevědomí, jiní potřebují pro dosažení cíle větší dopomoc, podporujeme jejich samostatnost.
- Volíme optimální motivaci – pokud víme, jak žáky motivovat, můžeme významně zvýšit tempo jejich učení a naopak.
- U některých žáků musíme ve výuce uplatňovat také průběžnou motivaci.
- Ve škole i doma nastavíme vhodný systém odměn – žáka za vykonanou činnost odměňujeme razítkem, samolepkou, obrázkovými kartičkami, pamlskem, oblíbenou činností. U některých žáků odměny vizualizujeme v pracovním schématu nebo žetonové tabulce – žák za vykonanou činnost dostane žeton, ten vloží do žetonové tabulky, za více žetonů následuje odměna.
- Na žáky máme přiměřené nároky, je-li třeba, poskytujeme jim více času na plnění úkolů i vyjádření myšlenek, dle potřeby úkoly modifikujeme – zjednodušujeme, zkracujeme.



- Ověřujeme si pochopení předcházejícího učiva, řádně vysvětlujeme nové postupy, objasňujeme pravidla, připomeneme, co je při práci důležité, jaká jsou klíčová slova zadání, nač práce navazuje, apod.
- Je-li to možné, využíváme vzájemné interakce mezi žáky – ve třídě se projevuje přirozená soutěživost.
- Získané znalosti fixujeme, obměňujeme, přenášíme do praxe, učíme žáky řešit reálné životní situace.
- Žákovi umožňujeme využívat různé podpůrné didaktické pomůcky a tabulky, pracujeme s moderními výukovými technologiemi.
- Dodržujeme didaktické zásady (názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, uvědomělosti a aktivity žáků, zásadu individuálního přístupu).



## RIZIKA

- Nestimulující třídní klima.
- Nedostatečné zkušenosti pedagoga – nevhodně zvolené motivační metody k učení či používání stále stejných metod, metodicky nepřipravené vyučovací hodiny, monotónnost vyučování.
- Nevhodně nastavený motivační systém a systém odměn a trestů ve škole i doma.
- Nereálný odhad schopností žáků, nadměrná zátěž.
- Nevhodný přístup rodičů k případnému neúspěchu.



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Příklady otázek, kterými můžete vhodně motivovat zájem žáka se sníženými kognitivními schopnostmi nebo s lehkým mentálním postižením k danému úkolu:*

- „Přečti si zadání úkolu a řekni mi, co je důležité. Nač nesmíme zapomenout?“
- „Podívej se na tento úkol, co ti připomíná?“ Žáka navedeme k porovnání stávajícího úkolu s úkolem, který řešil v nedávné době, aby si uvědomil, že způsob práce už zná. Pečlivě necháme úkoly porovnat a vedeme žáka k připomenutí činnosti, kterou už zná.
- „Čím při práci začneme?“, „Co uděláš jako první?“
- „Která slova nám napovídají, co máme dělat?“
- Když společně se žákem pojmenujeme, oč se v úkolu jedná, parafrázujeme znovu priority (vyřkneme, co je třeba udělat, co už žáci udělali), necháme žáky, aby opakovali, oč jde.
- Je-li to žádoucí, žáci si zapisují do sešitu, co je důležité, podtrhávají si důležité pojmy, píšou si postup, k němuž jsme společně dospěli. Posléze je vedeme k tomu, aby se k zapsaným informacím vraceli, kdykoli je to žádoucí („Podívej se, co jsi psal posledně, jak se tento postup jmenuje, čím jsme posledně začínali a jak jsme pokračovali...“).



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Aplikace podpůrného opatření do jednotlivých stupňů je složitá, neboť motivaci žáků můžeme podporovat různými způsoby. Jaký způsob motivace zvolíme, to je na nás, záleží na naší tvořivosti a schopnosti modifikovat učivo a jednotlivé úkoly. Obecně můžeme konstatovat, že čím těžší je žákovo postižení, tím více musíme využívat názoru a dávat jednodušší instrukce. U žáků s těžším stupněm mentálního postižení motivujeme individuálně.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BROUMOVÁ, D. *Motivace žáků k učení*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2010/11.
2. FISCHER, R. *Učíme žáky myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
3. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
4. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
5. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
6. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

## 2.8 PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

Jiřina Muchová

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje symptomatika ADHD, ADD – hyperaktivita, poruchy koncentrace a pozornosti, percepčně-motorické poruchy, emocionální labilita, impulzivita, poruchy chování, narušená paměť, zvýšená unavitelnost, výkonnostní výkyvy.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Ve využívání vhodných metod a forem výuky, kterými snižujeme psychosenzorickou zátěž žáka a v co nejvyšší míře udržujeme jeho koncentraci pozornosti a práceschopnost ve výuce i mimo ni.

ČEMU POMÁHÁ

- U žáka zlepšujeme adaptabilitu i schopnost diferencovat podstatné podněty, klesá citlivost k rušivým vlivům.
- Redukujeme problematické chování, prodlužujeme koncentraci pozornosti.
- Žáka podporujeme k vyrovnanějším výkonům, zmírňujeme výukové obtíže související s jeho výkyvy koncentrace pozornosti.
- Žáka motivujeme k dokončování činností.
- Snižujeme dohled dospělé osoby.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Ve škole je zapotřebí střídat činnosti a způsoby práce (složitější úkoly prokládat jednoduššími), nejnáročnější aktivity zařazovat hned na začátek výchovně-vzdělávacích činností, popř. v tu hodinu, v níž je soustředění žáka na nejvyšší úrovni. Dále je třeba měnit pracovní polohu i místo ve třídě, využívat rozmanitý didaktický materiál, různé výukové PC programy a interaktivní formy vyučování – interaktivní učebnice (např. z nakladatelství Fraus, Terasoft, Alter, Prodos, Nová škola, LANGMaster, Tobiáš), interaktivní tabule, tablety. Statickou zátěž danou dlouhým sezením ve výuce (především u mladších žáků) je nutné kompenzovat zařazováním relaxačních a pohybových činností. Žákům nabízet

aktivní trávení přestávek (např. vybavit prostory školy žebřinami, stoly na stolní tenis, velkými gymnastickými míči), o velké přestávce trvající 20 minut umožnit spontánní pohyb a poslech hudby na školním pozemku.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zajistíme každému žákovi dle jeho vzrůstu odpovídající židli a výšku pracovního stolu. Při netradičním uspořádání lavic dbáme na pravidelné přesazování žáků, aby nedocházelo k jednostranné zátěži svalového a opěrného systému, ani přetěžování zrakového orgánu. Ve třídě žáka usadíme na místo, které je pro pedagoga snadno dostupné při individuální práci v rámci běžné výuky. Verbálně i neverbálně usměřňujeme jakékoli výkyvy pozornosti žáka, pomáháme mu se soustředěním (např. ukazujeme prstem místo na stránce, kde žáci aktuálně pracují). Snažíme se působit především preventivně. Na lavici pokládáme pomůcky na předem stanovená místa, zajistíme, aby na pracovním stole byly pouze potřebné pomůcky. Zavedeme jednoduchý a přehledný systém výuky, uplatňujeme multisenzorický přístup.
- V některých předmětech dle potřeby pracujeme podle plánu pedagogické podpory či individuálního vzdělávacího plánu. Volíme přiměřené tempo, tolerujeme pracovní tempo žáků, před plněním nového úkolu poskytujeme žákovi čas na odpočinek, popř. mu umožníme pohyb na vyhrazeném místě v prostorách školy.
- K žákovi přistupujeme trpělivě, často ho chválíme, pozitivně hodnotíme, dle potřeb hodnocení „vizualizujeme“ (☺, hvězdička, oblíbený obrázek), čímž upevňujeme správné chování. V komunikaci se žákem zachováváme klidný hlas, slovní instrukce klademe srozumitelně. Sledujeme žáka, zda vykonává vše, co bylo řečeno, případně mu instrukce individuálně zopakujeme.
- Optimálně nastavíme a dodržujeme motivační a odměnový systém – nutno využívat také doma pro jednotný přístup.
- Úkoly diferencujeme podle schopností žáků, používáme učebnice se širokou paletou cvičení pro rychlejší i pomalejší žáky, tvoříme učební materiály pro skupiny i jednotlivce a individuální názorné pomůcky – do jejich tvorby zapojujeme také žáka. Písemné práce modifikujeme, zkracujeme, rozkládáme na jednotlivé kroky, je-li to nutné, některé písemné úkoly předkládáme mimo třídu v samostatné místnosti.
- Žákovi vyčleníme části vyučovacích hodin či výuky v průběhu dne, kdy očekáváme jeho nejvyšší aktivitu (např. v 1.–2. vyučovací hodině s ním píšeme důležité písemné práce nebo ho zkoušíme). Aktivity náročné na koncentraci pozornosti se žákem nevykonáváme ke konci vyučování.
- Při čtení využíváme záložku, ukazujeme pouze tu pasáž, kterou právě žák čte. Při výkladu, především v naukových předmětech, poskytneme žákovi psané poznámky, aby mohl sledovat výklad a dopisovat údaje (na pobídnutí učitele). V učebnicích a sešitech zvýrazníme slova, věty nebo pasáže, které jsou důležité, aby žák při pohledu na stránku ihned věděl, čemu se má věnovat. Starší žáky vedeme k tomu, aby si důležité informace zvýrazňovali sami (pedagog jim přesně jmenuje, co mají zvýraznit a proč).

- Při výraznějších výkyvech pozornosti strukturujeme prostředí – jiné místo na práci, jiné na odpočinek. Vytvoříme vizualizovaný denní režim – pomocí obrázků, symbolů nebo slov označíme po sobě jdoucí aktivity ve škole (viz strukturalizace výuky) a zajistíme týmovou spolupráci: zákonný zástupce – pedagog – pedopsychiatr – školské poradenské zařízení. Analyzujeme aktivity, které negativně působí na chování žáka – žák je schopen vyřešit pouze část pracovního listu nebo zjednodušený úkol, vnímá jednu instrukci.



## RIZIKA

- Nevhodné třídní klima.
- Velký počet žáků ve třídě.
- Nerespektování vývojové úrovně žáka a jeho individuálních specifíků.
- Nedostatečná informovanost pedagoga týkající se dg. ADHD, ADD, jeho neochota pochopit specifické projevy daného onemocnění.
- Nedostatečné zkušenosti pedagoga – nevhodně zvolený způsob práce a metody, nepřiměřená komunikace, zkracování přestávek.



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*U dívky v předškolním věku bylo diagnostikováno pásmo lehkého mentálního postižení s projevy poruchy aktivity, pozornosti a impulzivity, je v péči neurologa, pedopsychiatra – medikována, zařazena do ZŠ praktické. Po roce byla nutná intervence SPC z důvodu nevládní učiva v matematice, byť byl pro ni zajištěn individuální přístup a tolerováno její pracovní tempo. V hodinách matematiky opouštěla pracovní místo nebo naopak bývala vyčerpaná a nechápala základní instrukce. Speciálněpedagogické vyšetření potvrdilo rychle nastupující únavu i ztrátu koncentrace pozornosti při řešení více než pěti příkladů. V daném předmětu bylo doporučeno vypracovat individuální vzdělávací plán, rozložit učivo, snížit počet zadávaných příkladů (do pěti), rozdělit písemné zkoušení na vícero částí, využívat názorné pomůcky v podobě různých předmětů (ne obrázky), strukturovat pracovní prostor, zařazovat relaxační chvílky. Uvedená podpůrná opatření výrazně snížila symptomy ADHD.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

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



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HUČÍKOVÁ, A.; HUČÍK, J. *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, 2011. ISBN 978-80-89535-01-9.
2. MICHALOVÁ, Z. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-026-1.
3. REZKOVÁ, V.; ZELINKOVÁ, O.; TUMPACHOVÁ, L. *Koncentrace pozornosti: soubor pracovních listů určených pro děti k nácviku a zlepšení koncentrace pozornosti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.

## 4.3 OBLAST PODPORY Č. 3: INTERVENCE

### 3.1 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Božena Doleželová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy ve výuce.
- Chování žáka je problémové.
- Žák má diagnostikovány poruchy chování.
- Neúčast rodičů žáka na životě školy, neúčast na společných mimoškolních akcích.



#### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Vycházíme z předpokladu, že poznávání a učení žáků má potenciál ke změně, žáci se mohou rozvíjet a jejich výsledky se mohou zlepšovat a zkvalitňovat. Důležitý předpoklad rozvoje žáků ovšem představuje intenzivní aktivita učitelů i rodičů. Žáci potřebují pravidelnou podporu a uzpůsobení nároků na učivo tak, aby se oslabené oblasti přiměřeně rozvíjely. Bez aktivity pedagogů je změna k lepšímu takřka vyloučena. Spolupráci rodiny a školy můžeme realizovat třemi základními formami:

#### **1) osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí:**

- první návštěva ve škole;
- orientační setkání;
- návštěva pedagoga v rodině;
- telefonické rozhovory;
- pravidelné konzultace učitel – rodič – žák;
- společná setkání (společné schůzky a akce);
- vzdělávací akce pro rodiče.

#### **2) písemné formy komunikace a spolupráce pedagoga s rodiči dětí:**

- letáky, příručky, webové stránky školy;
- neformální zprávy o dítěti i dění ve škole;
- informační nástěnka pro rodiče;
- schránka pro návrhy;
- e-mailové služby a SMS zprávy.

### 3) účast rodičů ve třídě/škole:

- rodič jako pozorovatel/návštěvník;
- rodič jako dobrovolník;
- rodič jako asistent.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Rodina se podílí na vzdělávání svého dítěte.
- Komunikace mezi rodinou a školou napomáhá budování vzájemného pochopení.
- Zabezpečení větší shody ve výchově a vzdělávání.
- Dobrá spolupráce mezi školou a rodiči napomáhá tomu, že žáci mají lepší výsledky, snižuje se výskyt problémového chování a zvyšuje se zájem o další vzdělávání.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Spolupráce školy s rodinou představuje velice významný faktor efektivity vzdělávání dětí. Spolupráce mezi učitelem (školou) a rodičem (zákonným zástupcem) je založena na partnerském principu. Na kvalitní spolupráci se mohou podílet další pracovníci (supervizor, mediátor). Je proto úkolem každé školy vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt, nabízet jim rozmanité formy spolupráce.

Individualizovaný přístup uplatňuje škola nejen ve vztahu k dětem, ale také k jejich rodinám, a to tím, že dává rodičům prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám a možnostem. Při komunikaci s rodiči učitelé také dbají na to, aby bylo pro rodiče vše srozumitelné – tj. proč mají vykonávat určité aktivity, zda chápou, v čem spočívají obtíže jejich potomka, co říká zpráva z vyšetření ve školském poradenském zařízení, v čem spočívají uvedené výsledky. Stejně tak je žádoucí rodičům vysvětlovat, čemu aktivity, které učitelé žákům zadávají pro domácí práci, prospívají. Vycházíme z předpokladu, že rodiče nemají pedagogické vzdělání a nemusí rozumět tomu, proč a také jak je třeba trénovat orientaci v prostoru, představu číselné řady, sluchovou analýzu a syntézu a jiné základní dovednosti a schopnosti. Jestliže není z různých důvodů možné, aby péči o žáka zajistili přímo jeho zákonní zástupci, učitelé je vedou k rozhodnutí zprostředkovat potomkovi doučování, docházku ke speciálnímu pedagogovi, pravidelnou spolupráci s odborníky ve školském poradenském zařízení nebo v jiných odborných institucích (v neziskovém či soukromém sektoru apod.).

#### ZÁSADY KOMUNIKACE

- Informovat – rodiče mají být informováni o tom, jak se dítěti daří ve vztazích, v učení, které vzdělávací prostředky škola uplatňuje.



- Vysvětlit – rodičům by měly být podávány zprávy a vysvětlení toho, co se ve škole děje, jaké metody jsou používány.
- Pozorovat – nabídky možností nahlédnout do skutečného a běžného života školy jednak při zvláštních příležitostech a posléze do běžného vyučování.
- Participovat – poskytnout rodičům příležitost skutečně pomoci učiteli, např. asistence při výuce, výpomoc při akcích mimo školu.
- Rozhodovat – jakmile rodiče blíže poznají školu, měli by dostat příležitosti, které by jim umožňovaly zapojit se do procesu rozhodování o škole.

#### **Význam spolupráce rodiny a školy z hlediska dítěte:**

Sebevědomí dítěte evidentně stoupá, pokud se některý člen jeho rodiny aktivně účastní školního života. Taková účast vysílá k dítěti signál, že jeho rodina uznává a schvaluje svět školy, v němž dítě tráví většinu dnů svého dětství. Pokud dítě vidí své rodiče a pracovníky školy pracovat společně, lépe přijímá autoritu dalších dospělých, nejen učitelů, předpokládejme, že jeho postoj ke škole je pozitivnější než v situaci, kdy rodič spolupráci odmítá.

#### **Význam spolupráce rodiny a školy z pohledu rodiny:**

Ukazuje se, že programy, které zapojují rodiny do svého působení, posilují sebeúctu rodičů. Současně umožňují rodičům uvědomit si, co vše je v jejich silách, jaké kompetence mají. Zejména v případě mladších dětí mohou rodiče při přímém pozorování vlastního dítěte během práce ve třídě lépe porozumět otázkám spojeným s vývojem jejich dítěte. Prostředí školy poskytuje rodičům příležitost osvojit si odpovídající výchovné postupy, lépe porozumět otázkám vzdělávání a také získat přesnější pohled na meze a možnosti vzdělávání u svého dítěte.

#### **Význam spolupráce rodiny a školy z pohledu učitele a školy:**

Součástí pravidelné neformální komunikace mezi učiteli a rodiči představuje výměna informací o vývoji dítěte. Vzájemné sdílení poznatků o potřebách dětí napomáhá nejen rodině, ale i učiteli. Na základě vlastních pozorování v konfrontaci s údaji od rodičů může přizpůsobit podmínky ve škole tak, aby vyhovovaly potřebám dětí, vytvářet individuální plán rozvoje pro každé dítě, řešit problémy vzniklé v průběhu pobytu dětí ve škole, a celkově tak směřovat k naplňování cílů své práce.

#### **NA CO KLÁST DŮRAZ**

- S rodiči hovořit jako s partnery.
- Společná práce všech angažovaných vychovatelů žáka vede k jeho rozvoji a pozitivním změnám.
- Zdůrazňovat rodičům, že učení a školní povinnosti nejsou pouze v kompetenci školy. Ovšem přitom je třeba si uvědomit, že situace rodičů může mít vliv na to, kolik času mohou školní práci dítěte věnovat (např. svobodná matka s několika dětmi a vedlejším pracovním úvazkem).



## RIZIKA

Neochota rodičů ke spolupráci a vzájemné interakci.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Způsoby spolupráce mezi školou a rodinou jsou spíše v kompetenci dospělých vychovatelů. Postrádá smysl členit je dle stupňů podpůrných opatření. Východiskem je pro nás aktuální výuková situace, nutnost vzájemné komunikace a potřeby žáka.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.
2. RABUŠICOVÁ, T. *Správa a řízení škol. Rady škol v mezinárodní perspektivě*. ISBN 80-210-1745-7.

## 3.2 ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

Iva Klenová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje nízká úroveň vyjadřovacích schopností, komunikačních dovedností.
- Žák má malou slovní zásobu.
- Žák má narušenou komunikační schopnost (NKS).
- Žák má obtíže v porozumění řeči, chápání verbálních instrukcí.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Cílem podpůrného opatření je zlepšit u žáka vyjadřovací schopnosti, komunikační dovednosti, porozumění řeči a rozšířit slovní zásobu žáka. Při komunikaci se žákem respektuje pedagog zejména jeho věk, pohlaví, typ a stupeň NKS, aktuální úroveň komunikačních schopností, přidružené komplikace (např. poruchy hybnosti, závažnější senzorycké postižení) a osobnostní vyladění žáka (popř. jeho doprovodu). Žáci, kteří vyrůstají v prostředí s nedostatkem řečových podnětů, mají zpomalený vývoj řeči, nedostatečnou slovní zásobu a velmi omezené vyjadřovací schopnosti. Nedostatečná slovní zásoba, neznalost odborných pojmů z jednotlivých vzdělávacích oborů, oslabený jazykový cit a další obtíže limitují žáky v porozumění základním výukovým situacím. Současně jim znemožňují adekvátně vyjádřit jejich potřeby, ale také projevit možné znalosti a dovednosti, zpomalují jejich tempo práce, vyčleňují je z kolektivu spolužáků, s nimiž žáci s NKS obtížně komunikují. Měli bychom vědět, z jakého rodinného prostředí žák pochází a zda dochází na logopedickou intervenci k logopedovi či jinému odborníkovi v souvislosti s problémy s řečí. Obecně lze konstatovat, že pro optimální vývoj řeči je důležité, abychom dítěti poskytovali přiměřený dostatek řečových podnětů, správný řečový vzor.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšení komunikace žáka s okolím.
- Posílení schopnosti vyjadřovat vlastní myšlenky, pocity a potřeby.
- Zvýšení žákova sebevědomí.
- Zkvalitnění verbálního projevu, rozšíření slovní zásoby žáka.
- Zlepšení porozumění základním výukovým situacím.
- V odůvodněných případech zlepšení jazykových kompetencí zavedením vhodné formy alternativní či augmentativní komunikace.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

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

Krátký příklad konkrétních **podnětů k rozvoji řeči**:

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

### Jak dále rozšiřovat slovní zásobu?

Kromě známých her, jako je slovní fotbal nebo „Napiš co nejvíc slov, která končí na k“ nebo „Vymysli co nejvíce slov, která mají šest písmen“, a dalších podobných variací existují některé velmi nápadité a zábavné hry (např. Morgensternova hra). Na trhu je spousta knih a výukových programů zaměřených na rozvoj řeči (příklady vhodných pomůcek, publikací viz níže uvedená literatura). S rozvojem řeči souvisí i rozvoj hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, oromotoriky.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Důkladné promýšlení organizace výuky.
- Kreativita pedagoga.
- Vysvětlit citlivě ostatním spolužákům potíže daného žáka.
- Zajistit, aby spolužáci akceptovali, že se dotyčný žák vyjadřuje pomaleji, nerozumí složitějším verbálním sdělením, některé výrazy trénuje déle a potřebuje prostor pro jejich nácvik.



## RIZIKA

- Zvýšené nároky na přípravu pedagoga.
- Nedostatek času na žáka ve vyučování, během přímé řízené činnosti v MŠ.
- Nesouhra pedagoga a školního logopeda (popř. logopedické asistentky).
- Nedostatečná spolupráce rodiny – nepodnětné rodinné prostředí.
- Nerespektování doporučení ze strany odborníků.
- Negativní postoj ke komunikaci ze strany žáka (jazyková bariéra).
- Nedostatek finančních prostředků na odměnu pro pedagoga, pomůcky, speciální didaktické materiály.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### **MŠ**

Podněcování k verbálnímu projevu, vysvětlování neznámých pojmů, správný řečový vzor, podněty k odpovídání celou větou se správnou gramatickou vazbou, správné tvoření otázek.

#### **ZŠ**

Pedagog se věnuje žákovi individuálně při práci, která vyžaduje osvojení pojmů nebo přesné vyjadřování; poskytuje žákovi více času pro vyjádření myšlenek, na odpovědi, na dotazy, vysvětlení či zdůvodnění učiva apod.; sleduje, s jakými termíny, obraty apod. má žák obtíže. Jestliže žák opakovaně selhává v uvědomění si důležitých pojmů či frází, společně s pedagogem si zavede „slovníček“ a veškeré důležité obraty si do něj zapisuje. Pedagog následně vede žáka k aktivnímu užívání „slovníčku“, tj. kdykoli je nutné, aby příslušné slovo nebo slovní spojení použil, a žák si ho nedokáže vybavit, je vyzván, aby ve „slovníčku“ sám obrat našel, přečetl a následně adekvátně použil v nastalé učební situaci.

### STUPEŇ 2

#### **MŠ, ZŠ**

Opora o obrazový materiál při popisech věcí, dějů, reprodukci čteného textu, tvorba vět a otázek se správnou gramatickou vazbou s oporou o obrazový materiál, zopakování

promluvy žáka, případně její přeformulování do správné vazby, zpomalení tempa řeči, podpora logopedické asistentky. Pokud je příslušný odborník proškolen, lze využít program konceptuálního učení podle M. Nybarga. Žákovi jsou zadávány domácí úkoly, které spočívají ve vyprávění příběhů, pohádek, popisu obrázků, obrazců či jiných vizuálních podnětů, v popisu činností apod.

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

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

### STUPEŇ 3

#### **MŠ, ZŠ**

Respektování jazykové úrovně žáka, pedagog volí jednoduché, stručné a jednoznačné pokyny, otázky, pomáhá žákovi formulovat otázky i odpovědi, komentuje probíhající aktivity; rozšiřování aktivní a pasivní slovní zásoby s oporou o obrazový materiál, reálie; podpora školního logopeda (popř. klinického), logopedické asistentky.

### STUPEŇ 4

#### **MŠ, ZŠ**

Nutná je podpora školního logopeda působícího ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Opora o obrazový materiál, v případě potřeby zavedení systému „znak do řeči“ či komunikačního deníku.

### STUPEŇ 5

#### **MŠ, ZŠ**

Využití alternativní či augmentativní komunikace u žáků, kteří nejsou schopni používat verbální komunikaci.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.
2. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 979-80-7308-347-2.
3. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
4. VRBOVÁ, R. et al. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
5. Didaktické pomůcky například firem Mentio, Nomiland, Hobla.
6. Didaktické materiály řady Logico Piccolo, zejména pracovní listy *Čtení s porozuměním I – Slova a věty; Prvouka – Jak se co dělá; Prvouka – Dříve a dnes; Prvouka – Roční období, počasí, čas; Prvouka – Tělo a zdraví; Základní cvičení 1 – Rozšíření slovní zásoby; Základní cvičení 2 – Rozvíjení jazykového citu*.

## 3.3 INTERVENČNÍ TECHNIKY

Milan Valenta

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy v oblasti reedukace a kompenzace postižených funkcí.
- Žák má problémy s komunikací.
- Žák má problémy v oblasti odreagování se.
- Žák má problémy s pozorností i pamětí.
- Žák projevuje maladaptivní chování.
- Žák je agresivní.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Ve speciální pedagogice se uplatňuje značné množství terapeutických a terapeuticko-formativních či edukativních přístupů, koncepcí a konceptů, kam patří mj. využívání expresivních terapií, zooterapie, konceptu bazální stimulace, Strassmeierovy koncepce rozvoje dětí se zdravotním postižením a nerovnoměrným vývojem, Portage atd.

**Expresivní terapie** (též múzické, umělecké terapie, arteterapie v širším konceptu) jsou postaveny na expresi (výrazu) a společně s artefiletikou vytěžují jednotlivé múzy – druhy umění – k terapeutickým (reedukačním, resocializačním atp.) či edukativním a výchovným cílům.

Divadelní umění našlo svoji aplikaci v dramaterapii (popř. teatroterapii, tj. realizaci divadla herci pocházejícími z minorit, včetně jedinců se zdravotním postižením). Výtvarné umění se aplikuje v arteterapii v užším slova smyslu. Hudba se aplikuje v muzikoterapii. Taneční umění se promítá do taneční a pohybové terapie. Slovesné umění našlo svoji terapeuticko-formativní aplikaci v biblioterapii (popř. poetoterapii).

**Zooterapie (animoterapie)** obsahuje terapeutické a edukativní aktivity s účastí zvířete, nejčastěji se jedná o psa (canisterapie) či koně (hipoterapie). Obecně existují čtyři formy zooterapie označované zkratkou z původních anglických pojmů:

- AAA – animal assisted activities (tj. aktivity za pomoci zvířat) – pomocí kontaktu se zvířetem zlepšujeme kvalitu života jedince s postižením.
- AAT – animal assisted therapy (tj. terapie za pomoci zvířat) – vysoce odborně (lékařsky, fyzioterapeuticky, psychologicky a speciálněpedagogicky) směřovaná činnost zaměřená většinou na zlepšení fyziologických a psychologických mechanismů a funkcí.



- AAE – animal assisted education (tj. vzdělávání za pomoci zvířat) – využívá se motivační, aktivizační a edukativní potenciál zvířat, většinou u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- AACR – animal assisted crisis response (tj. krizová intervence za pomoci zvířat) – využití kontaktu se zvířetem v krizových situacích v životě člověka, pro zvládání stresových situací atd.

**Strassmeierova metoda** je zaměřena na vývojové období raného až předškolního věku, diagnostické a reedukační cvičení lze však v případě vývojových opoždění využít i u žáků mladšího školního věku.

**Koncept bazální stimulace** je speciálněpedagogický a zdravotnický koncept podporující vnímání, komunikaci a motoriku jedince ve (speciálně)pedagogické (či ošetrovatelské) péči. Koncept se prakticky realizuje v somatické stimulaci (rozvoj vnímání tělesného schématu), vestibulární stimulaci, stimulaci sluchové i zrakové, taktilně-haptické, chuťové, vibrační a čichové. Základními prvky konceptu jsou pohyb, komunikace a vnímání a jejich úzké propojení a integrace. Do instrumentáře konceptu náleží například zklidňující, povzbuzující a neurofyziologická somatická stimulace, kontaktní dýchání, masáž stimulující dýchání a polohování.

#### Č E M U P O M Á H Á

- Reedukaci a kompenzaci postižených funkcí.
- Relaxaci.
- Odblokování komunikace a rozvoji verbální i nonverbální komunikace.
- Úpravě aspirace a reálného sebehodnocení.
- Zvládání kontroly emocí.
- Rozvoji adaptability.
- Rozvoji spolupráce v rámci skupiny.
- Redukci psychické tenze.
- Uvolnění kreativity.
- Náviku rolí – rozšíření repertoáru rolí a jednání v situacích.
- Vzbuzení pozitivních zájmů.
- Změně postojů i hodnot.
- Kontrole impulzivního chování.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Prvky expresivních terapií, bazální stimulaci i Strassmeierovu metodu lze realizovat ve výuce, animoterapii v mimotřídních a mimoškolních aktivitách – animoterapie se objevuje pravidelně v nabídce aktivit občanských sdružení, stacionářů, domovů atd.

Strassmeierova metoda patří především do instrumentáře ambulantních nabídek SPC, prvky bazální stimulace obohacují edukační aktivity základních škol praktických, ve školách speciálních má bazální stimulace již své nezastupitelné místo a regulérní pozici (pomůcky: deky, ručníky, froté osušky, polohovací perličkové vaky).

**Zooterapie** – hiporehabilitace – má následující podobu:

- PPK (psychoterapie pomocí koně) indikovaná psychiatrem či praktickým lékařem se zprávou SPC (či od psychologa, speciálního pedagoga).
- Hipoterapie jakožto léčebná metoda je indikována lékařem a většinou realizována fyzioterapeutem s hiporehabilitačním kurzem.
- Aktivity s využitím koně (AVK), také označované jako léčebné pedagogicko-psychologické ježdění, představují převážně speciálněpedagogický přístup využívající koně v edukaci, reedukaci a kompenzaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Parajezdeckví – sportovní ježdění handicapovaných.

Jakožto podpůrné opatření pro žáky s oslabením kognitivního výkonu či s mentálním postižením připadá v úvahu především hiporehabilitace v podobě AVK, u kombinace se somatickým postižením i vlastní hipoterapie. V obou případech je třeba spolupracovat s občanskými sdruženími s vlastní stájí, jízdárnou, rehabilitačními koňmi a hipoterapeuty (popř. fyzioterapeuty a speciálními pedagogy) s akreditovanými zkouškami.

Canisterapie se využívá u jedinců, kteří se cítí frustrovaní, opuštění (např. děti v dětských domovech). Canisterapeutické cíle ovšem náleží také do oblasti aktivizace mnohých psychických funkcí, do oblasti stimulace a rozvoje verbálních i neverbálních komunikačních kompetencí, schopnosti prožívat sociální vztahy a porozumět jim apod.

Jako podpůrné opatření lze canisterapii využít pro stimulaci motorických funkcí, k prohloubení dýchání, uvolnění spasmů, zahřátí a zvýšení pohyblivosti – zejména při užití polohování. Metoda polohování přitom v canisterapii zahrnuje dvě techniky – polohování relaxační a polohování rehabilitační. Jde v ní o to, že pokud se klient nemůže hýbat, musíme jím pohybovat my, abychom zabránili vzniku proleženin a procvičili svaly. Pes při polohování nahrazuje polštáře, které klienta podpírají, díky své teplotě na něho působí velmi příjemně – dýchání psa zklidní i klientův dech.

**Strassmeierova metoda** – práce s dítětem s opožděným psychomotorickým vývojem obsahuje inventář aktivit uspořádaných ve škálách, které diagnostikují dosaženou vývojovou úroveň dítěte. Na základě škál jsme schopni načrtnout aktuální vývojový profil dítěte s jeho případným deficitem v následujících funkčních doménách:

- sebeobsluha a sociální rozvoj;
- jemná motorika;
- hrubá motorika;
- řeč;
- myšlení a vnímání.

Na zjištění vývojového profilu navazuje stanovení cílů v jednotlivých dysfunkčních oblastech a soubor podpůrných cvičení napomáhajících reedukaci postižené oblasti.

V případě **bazální stimulace** se ve školním prostředí nejčastěji aplikuje polohování (mumie, hnízdo) za účelem zklidnění během výuky či odpočinku před výukou či po ní. Polohování nabízí pocit bezpečí a zlepšuje vnímání hranic a celkového schématu těla. Masáž stimulující dýchání se využívá v přípravě na výuku (prodýchání) a při práci s rytmem těla žáků. Zklidňující somatická stimulace se aplikuje u hyperaktivních dětí, naopak povzbuzující stimulace u žáků s těžkou a hlubokou mentální retardací, se sníženým svalovým napětím, u žáků apatických či před fyzi- nebo ergoterapeutickou intervencí.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- V teorii i praxi odlišujeme arteterapii v širším slova smyslu od artefiletiky, jež je metodicky založena na psychodidaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: (a) exprese – výrazového tvůrčího projevu, (b) reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno. Více k artefiletice je možné nalézt v pracích doc. Jana Slavíka.



#### RIZIKA

- Nekvalifikovanost – prvky Strassmeierovy metody může aplikovat pouze proškolený učitel.
- Nekvalifikovanost – základy bazální stimulace může realizovat učitel po absolvování akreditovaného (víkendového) kurzu.
- Nekvalifikovanost – animoterapii a expresivní terapie aplikuje terapeut či učitel s příslušným výcvikem či akreditovaným kurzem.



#### ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Jan byl introvertní žák 7. ročníku základní školy praktické s diagnózou mentální retardace kombinované s projevy dysgrafie a dyspnie. Své neschopnosti vyjádřit se pomocí kresby či malby si byl vědom, a proto jen s velkým sebezapřením bral do rukou tužku či štětec, zvláště když byl učitelkou určen cíl hodiny z oblasti realistické figurální kresby. Každý pokus o zachycení reality na papír znamená demotivující neúspěch s negativní zpětnou vazbou.*

*Naštěstí pro Jana „klasicky“ a rutinně orientovaná učitelka byla za katedrou vystřídána mladým kantorem poučeným ve využívání expresivně-formativních postupů při výuce. Termín „za katedrou“ není přesný, kolega totiž trávil před tabulí minimum času, protože vyučoval v prostoru celé třídy, občas i mimo ni. Zastával názor, že každé dítě je svým způsobem výtvarně talentované a že úkolem pedagoga je diagnostikovat schopnost dítěte, rozkrýt ji, dítě motivovat a vybavit technickými prostředky směřujícími k realizaci jeho specifické schopnosti. U Jana si všiml smyslu pro rytmus a jistého citu pro melodii, a proto se rozhodl vyzkoušet aplikaci Pelzovy muzikomalby, od níž pak žáka orientoval směrem*

ke konstruktivistickému („kubistickému“) výrazu. Výsledek zdaleka předčil očekávání – Jan byl během krátké doby schopen „kubisticky“ transformovat i figurální tematiku, jeho malba nesla výrazný rukopis a překvapovala bohatostí koloritu. Během půl roku se naučil pracovat s olejovými barvami a v dalším ročníku internacionálního MENCAPU (celosvětová výtvarná aukce probíhající v pořadatelské Anglii pod patronací samotné královny) uspěl v konkurenci deseti tisíců artefaktů poslaných ze všech zemí světa – jeho plátna se vystavovala a prodávala v prestižním Cotton klubu.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Využití celého spektra uvedených terapií; pomůcek a prvků bazální stimulace využíváme jen marginálně, a to pouze pro relaxaci a odpočinek.

### STUPEŇ 2

Využití celého spektra uvedených terapií, bazální stimulace jen marginálně pro relaxaci a odpočinek.

### STUPEŇ 3

Využití celého spektra uvedených terapií.

### STUPEŇ 4

Z expresivních terapií se jedná převážně o využití muzikoterapie, dále plné využití bazální stimulace, Strassmeierovy metodiky a z animoterapeutických přístupů se uplatňuje především canisterapie (okrajově hipoterapie).

### STUPEŇ 5

Plné využití bazální stimulace, Strassmeierovy metodiky a canisterapie.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MÜLLER, O. et al. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2013.
2. Potřebné informace k animoterapii lze nalézt na portále České hiporehabilitační společnosti, Helpes.
3. VELEMINSKÝ, M. et al. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona, 2007.
4. STRASSMEIER, W. *260 cvičení pro děti raného věku*. Praha: Portál, 2011.
5. Certifikované a akreditované kurzy bazální stimulace lze absolvovat pod Institutem bazální stimulace ([www.bazalni-stimulace.cz](http://www.bazalni-stimulace.cz)), základní postupy lze aplikovat už po absolvování základního kurzu (víkendový kurz v ceně cca 4 000 Kč).
6. FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada, 2007.

### 3.3.1 VYUŽITÍ METODY VIDEOTRÉNINKU INTERAKCÍ

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy s komunikací.
- Žák stagnuje ve vývoji, nereaguje na práci adekvátně.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Metoda videotrénink interakcí (dále VTI) se ve školním prostředí zaměřuje na rozvoj komunikace mezi pedagogem a žákem. Pro tyto účely využívá videozáznamy z běžné každodenní školní práce. Videotrenér společně s pedagogem analyzují vybrané momenty interakce mezi pedagogem a žákem s cílem pojmenovat a definovat prvky komunikace, které napomáhají rozvoji žáka a jeho optimální školní práci. VTI využívá primárně pozitivní momenty komunikace, které si však pedagog při intenzivní dynamice školní výuky nemusí uvědomovat, takže je nedokáže rozvíjet a dále využívat ve prospěch žáka i svůj vlastní. Využitím VTI dochází k uvědomění toho, co pedagog používá, aby příslušné komunikační vzorce začal při práci se žákem zařazovat s větší intenzitou. Pedagog se učí „sám na sobě“, pracuje s prvky komunikace, které ovládá, jen je třeba je využívat při práci častěji, protože se zjevně osvědčují, což dokládají příklady úspěšné komunikace na videozáznamech. Při realizaci metody VTI je pedagog vždy klientem videotrenéra, tj. pedagog si stanovuje, jaká je jeho zakázka, co by chtěl rozvíjet, nač se chce zaměřit, ale také kdy se domnívá, že už mu metoda dostatečně napomohla a je možné spolupráci s videotrenérem ukončit. Je v rozporu s etickými zásadami práce odborníků využívajících metodu VTI, aby s pedagogem pracovali na pokyn někoho jiného (např. vedení školy) nebo sami určovali, co jejich klient potřebuje. Metoda primárně vychází z předpokladu, že rozvíjíme kompetence jedince, a tedy také požadujeme, aby byl po celou dobu dostatečně kompetentní pro využití VTI.

##### ČEMU POMÁHÁ

- VTI bývá využíván při potřebě změnit způsob práce se žákem, který ve vývoji dlouhodobě stagnuje, v průběhu výuky se chová neadekvátně a jeho chování je obtížné korigovat, resp. veškeré intervenční postupy, které pedagog doposud využil, se navzdory jeho snaze ukázaly jako marné.
- VTI posiluje profesní kompetence pedagoga.
- VTI pomáhá uvědomit si žádoucí postupy práce se žákem, na něž žák reaguje příznivě a podporují jeho optimální práci ve výuce.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Škola, resp. pedagog, nalezne spolupracujícího odborníka, který má adekvátní vzdělání, aby mohl metodou VTI pracovat (videotrenéři často bývají v pedagogicko-psychologických poradnách, střediscích výchovné péče, speciálněpedagogických centrech, mezi sociálními pracovníky OSPOD, v neziskových organizacích nebo mají vlastní soukromou praxi). Pedagog stanoví zakázku, čemu se chce v rámci realizace VTI věnovat (např. zajistit dlouhodobější koncentraci pozornosti příslušného žáka na práci, rozvíjet verbální dovednosti žáka – naučit ho vyjadřovat se v celých větách, naučit ho pracovat více samostatně, pomoci mu zapojit se více do skupinové práce ve třídě apod.). S videotrenérem si dohodnou konkrétní termíny natáčení v průběhu výuky. Po natáčení, v době, kdy pedagog neučí a věnuje se přípravám, probíhá společný rozbor/analýza videonahrávky. Pak následuje další natáčení, při němž se pedagog již snaží prvky komunikace pojmenované při předchozí analýze intenzivněji využívat ve své práci. Cyklus „videonahrávka–analýza“ se opakuje tak dlouho, dokud se pedagog s videotrenérem nedohodnou na ukončení spolupráce. Před zahájením natáčení je nutné vyžádat si informovaný souhlas zákonných zástupců všech žáků třídy, že mohou být natáčeni. Je výhodné v informovaném souhlasu zdůraznit, že pedagog pracuje s metodou VTI, která povede k rozvoji jeho profesních dovedností, nahrávky jsou určeny pro jeho studium a bude je mít k dispozici pouze on a spolupracující odborník.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- VTI nepracuje s kritikou, neukazuje momenty, které se při práci nedaří (uvědomění nezdaru ještě není zárukou korekce chování, proto nemá smysl tyto momenty zdůrazňovat).
- VTI vždy využívá prvky v komunikaci mezi pedagogem a žákem. Z toho vyplývá, že pedagog ve své zakázce uvádí, co by si přál ve společné práci se žákem změnit.
- Nelze stanovit zakázku tak, že pedagog požaduje změnu u žáka, ale neočekává, že by mělo dojít ke změně v jejich vzájemné interakci. Takový požadavek zpravidla není reálný.



### RIZIKA

- Využití VTI nemůže požadovat vedení školy, v takovém případě se nejedná o práci uvedenou metodou.
- Práce videotrenéra může být finančně náročná.
- Škola, resp. pedagog, nedokáže videotrenéra zajistit, v okolí školy práci danou metodou nikdo nenabízí.
- Učitelé se mohou obávat narušení výuky přítomností videotrenéra – nesčetné zkušenosti z praxe však ukazují, že VTI lze velmi účinně, snadno a rychle do výuky začlenit,

žáci natačení zpravidla neregistrují, pokud mají jiné podněty a dostatečně intenzivně se věnují učení.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1 – 5

VTI je realizován v souladu se zakázkou pedagoga, v závislosti na prvcích komunikace, které potřebuje v interakci s příslušným žákem rozvíjet. Pedagog stanovuje, čemu se VTI bude věnovat, bez ohledu na míru postižení, a tedy i stupeň podpory žáka.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. spin-vti.cz [online]. (c) 2012, [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: <<http://www.spin-vti.cz>>.



## 3.4 INTERVENCE NAD RÁMEC BĚŽNÉ VÝUKY

Iva Klenová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy s percepcí (oslabení), motorikou, grafomotorikou.
- Žák má výukové obtíže.
- Žák má dlouhodobou absenci ve škole.
- Žák má obtíže s pochopením učiva.
- Žák má nízkou úroveň čtenářských, komunikačních nebo sociálních dovedností.
- Žák je ve zvýšené míře unavitelný, má poruchy pozornosti.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Intervence nad rámec běžné výuky je individuální či skupinová speciálněpedagogická podpora v době mimo vyučování (před vyučováním či po vyučování), popř. v družině, v MŠ mimo přímou řízenou činnost. Intervence napomáhá vyrovnávat dopady dlouhodobé absence žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu, zaměřuje se na dovednosti, které u žáka nejsou (v rozporu s jeho fyzickým věkem a předpokládanou ontogenetickou úrovní) zvládnuté, přičemž nemusí být obsahem vzdělávacích programů. Intervence může zahrnovat široké spektrum aktivit. Lze se zaměřovat např. na rozvoj percepce, vyjadřovacích schopností, komunikačních dovedností, oblast jemných motorických funkcí, grafomotoriky; nebo také na zdokonalení čtenářských dovedností, ujasňování, procvičování a upevňování problematického učiva, nácvik sociálních dovedností, relaxační techniky, koncentraci pozornosti apod. Konkrétní náplň speciálněpedagogické podpory bude vycházet ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka a stanoví ji pedagog, popř. školní speciální pedagog či psycholog, na základě diagnostiky, kterou si provede sám nebo využije závěrů a doporučení školského poradenského zařízení.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zmírňovat školní neúspěšnost a předcházet jí, zmírňovat nežádoucí projevy chování.
- Hledat kompenzační mechanismy dílčích deficitů oslabených funkcí či jejich upravení.
- Zlepšit práceschopnost žáka.
- Zažívat úspěchy ve škole, posílit sebevědomí žáka.
- Zlepšit komunikační, sociální dovednosti žáka.

Zejména při individuální podpoře se může pedagog (popř. školní speciální pedagog či psycholog) operativně zaměřovat na deficity funkcí participujících v učení, projevy, které jsou v dané chvíli k řešení nejaktuálnější.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Intervenci nad rámec běžné výuky realizujeme v prostorách školy. Může probíhat individuálně nebo skupinově formou kroužku, kde je přítomno více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Intervenci můžeme zařadit do rozvrhu žáka v rámci disponibilní časové dotace jako hodinu speciálněpedagogické péče.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pravidelnost intervence.
- Intenzivní spolupráce rodiny, školy a žáka.
- Příjemná atmosféra, vzájemné respektování stanovených pravidel.



## RIZIKA

- Nedostatek finančních prostředků na pomůcky či odměnu pro pedagoga.
- Nespolupráce rodiny či samotného žáka.
- Únava žáka před vyučováním nebo po něm, kdy se intervence realizuje.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

V tomto stupni se neaplikuje. Potřebnou podporu pedagog poskytuje v rámci běžných aktivit v MŠ a v době vyučování v ZŠ.

### STUPEŇ 2

V tomto stupni se aplikuje ve výjimečných případech. Pedagog ji poskytuje krátce před vyučováním či po vyučování, popř. v družině; v MŠ v době, kdy jsou přítomni 2 pedagogové, popř. v době odpočinku (u starších žáků). Pedagog využívá materiály, které má škola k dispozici, příp. po dohodě s vedením školy potřebné pomůcky a materiály zakoupí.

### STUPEŇ 3

Většinou se bude jednat o jednu, popř. jednu a půl hodinu týdně speciálněpedagogické podpory, která může být realizována individuálně či skupinově, a to nad rámec běžné výuky, nebo o přímou řízenou činnost v mateřské škole. Konkrétní náplň intervence se bude odvíjet od speciálních vzdělávacích potřeb žáka, které stanoví školské poradenské pracoviště. Pedagog se řídí doporučením školského poradenského zařízení. Intervence může být v ZŠ zařazena do rozvrhu žáka v rámci disponibilní časové dotace jako hodina speciálněpedagogické péče. Zde se pedagog zaměřuje na rozvoj dovedností, které jsou v daný okamžik aktuální.

### STUPEŇ 4

Intervence může v odůvodněných případech probíhat i v době vyučování, a to ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Může se jednat o logopedickou podporu, nácvik sociálních, komunikačních dovedností, různé formy terapie (dramaterapie, canisterapie, muzikoterapie, arteterapie apod.).

### STUPEŇ 5

Intervence bude zahrnovat i bazální stimulaci, aktivity v snoezelenu (multifunkční relaxační místnost). V odůvodněných případech může probíhat v domácím prostředí.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Praha: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada, 2007.
3. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
4. Didaktické materiály například řady Logico Piccolo, Šimonovy pracovní listy, Kuliferda, Tobiáš, didaktické pomůcky firmy Nomiland, Hobla, Mentio a další.

## 3.5 ROZVOJ SPECIFICKÝCH DOVEDNOSTÍ A POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

Lenka Mikulášková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže při osvojování prvopočátečního čtení, psaní, počítání.
- Žák má výchovné obtíže.
- Žák vykazuje deficity dílčích funkcí.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

U žáků se sníženými kognitivními schopnostmi a žáků s mentálním postižením můžeme hledat příčinu jejich školních obtíží (ve čtení, psaní, počítání) i nepřiměřeného chování nejen v jejich limitujících rozumových předpokladech, ale i v nerozvinutých specifických dovednostech, v tzv. deficitech dílčích funkcí. V předškolním věku či na počátku 1. ročníku ZŠ lze včasnou diagnostikou tyto deficity odhalit a minimalizovat jejich projevy dříve, než se obtíže rozvinou. V tomto směru lze vnímat intervenci jako preventivní. Při rozvinutých obtížích při osvojování trivia na prvním stupni ZŠ má intervence rozměr terapeutický, reedukační. Nejedná se o všeobecné doučování nebo pomoc při zvládnutí učiva. Zaměřujeme se na specifický, izolovaný deficit dílčí funkce, který je zjištěn diagnosticky. Cvičí se tedy takový program, který dítě potřebuje. Reedukace je směřována do oblasti percepce, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (koordinace oko–ruka), fatických (řečových) funkcí a především kognitivních (poznávacích) funkcí, kam kromě vlastních myšlenkových operací patří také paměť a pozornost. Nápravná cvičení jsou s dobrými výsledky použitelná i u starších žáků ZŠ či SŠ s deficitem dílčích funkcí, u kterých přetrvávají obtíže ve čtení, psaní či matematice nebo mají obtíže při organizaci své činnosti, v orientaci v prostoru apod.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zrakové vnímání, zraková paměť, vizuomotorická koordinace, sluchové vnímání, sluchová paměť, jemná motorika a grafomotorika, vnímání vlastního těla a prostorová orientace, intermodalita (schopnost spojovat zrakové, sluchové a pohybové vjemy), serialita (pochopení a osvojování principu posloupnosti), orientace v čase a v prostoru.
- Eliminuje specifické výukové i výchovné obtíže.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Na základě podrobné speciálněpedagogické diagnostiky, kterou provádí školské poradenské zařízení, sestavujeme plán cvičení pro konkrétního žáka. Jednotlivá cvičení by měla mít formu hry. Lze je realizovat individuálně – zařazujeme pravidelná krátká, maximálně 10minutová cvičení každý den jako součást výuky, např. českého jazyka, či v rámci skupinové práce ve třídě, a to nad rámec běžné výuky v rámci disponibilní hodiny, popř. „kroužku“ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud je ve škole veden. Ve vyšších ročnících školy je do nácviku zapojen asistent pedagoga. Cvičení nesledují žádný časový plán, pouze individuální pokroky dítěte. Efektivita opatření se zvýší, pokud budou do cvičení zapojeni i rodiče formou společného plnění domácích úkolů s dítětem. Pedagog podrobně vysvětlí rodiči plán a předvede způsob práce při domácích cvičeních praktickou ukázkou, a to přímo se žákem. Další detailní postupy, s ohledem na specifika žáků, jsou zpracovány v následujících podpůrných opatřeních:

3.5.1 Posilování sluchové a zrakové percepce;

3.5.2 Podpora rozvoje myšlenkových operací;

3.5.3 Trénink paměti;

3.5.4 Trénink koncentrace pozornosti;

3.5.8 Rozvoj exekutivních funkcí;

3.5.9 Nácvik orientace v čase;

3.5.10 Nácvik orientace v prostoru.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Cvičení sestavujeme vždy směrem od jednodušších úkolů ke složitějším.
- Konkrétní aktivity volíme pro každého žáka podle jeho aktuální úrovně rozvoje dané funkce a schopnosti koncentrace pozornosti. Žák by neměl být unavený, ani ničím zaujatý či rozrušený.
- Při práci je nutné zajistit klid a poskytnout žákovi dostatek času k řešení předloženého úkolu.



## ILUSTRÁČNÍ PŘÍKLAD

*Nela v 1. třídě působila mezi ostatními dětmi velmi neobratně, chaoticky, měla problémy zapamatovat si pravidla hry, neuvědomovala si následky svého jednání, obtížně chápala, proč ji ostatní děti odmítají. Objevily se i výukové obtíže – při čtení a psaní. Vyšetřením vyšlo najevo, že má problémy v pochopení posloupnosti. Nastavil se reedukační program založený na rozvoji vnímání, zapamatování reprodukce posloupnosti, a to ve třech úrovních náročnosti. Zpočátku se učila vnímat krátké posloupnosti, např. navlékala korálky podle vzoru, kterým bylo stanoveno pořadí barevných korálků, nebo zaplétala cop či zavazovala tkaničky. Na další, obtížnější úrovni plnila ve správném pořadí pět po sobě jdoucích instrukcí*

nebo napodobovala figury tanečních kroků. Na nejvyšší úrovni obtížnosti napodobovala tleskáním rytmus, uspořádávala obrázkové seriály.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není děleno do stupňů. Členění do jednotlivých stupňů je součástí podkaret výše uvedených kapitol.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
2. SINDELAROVA, B. *Deficity dílčích funkcí. Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Bratislava – Brno: Psychodiagnostika, 2007.
3. SINDELAROVA, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 2. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 80-7178-431-1.

## 3.5.1 POSILOVÁNÍ SLUCHOVÉ A ZRAKOVÉ PERCEPCE

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má oslabené zrakové a/nebo sluchové vnímání na kognitivní úrovni, tj. ve smyslu schopnosti zpracování podnětů (nikoli ve formě smyslového postižení).



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

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

#### ROZŠIŘUJÍCÍ INFORMACE

Uvedené charakteristiky sluchové i zrakové percepcce se vyvíjejí spontánně na základě přiměřeného množství edukačních podnětů a při nástupu do školy jsou za standardních okolností přiměřeně rozvinuté pro osvojení trivia. Žáci bez deficitů ve vývoji nepotřebují zpravidla žádnou cílenou podporu pro rozvoj percepcí. Naopak u žáků se specifickými poruchami učení představují oslabené percepcce specifický deficit související s jejich obtížemi. U žáků s nevyrovnaným kognitivním vývojem může být oslabení percepcce jedním ze širšího spektra deficitů, jimž čelí.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Jde o nezbytný předpoklad rozvoje čtenářských, písemných i početních dovedností.
- Promítají se do veškeré další práce s informacemi ve všech vyučovacích předmětech.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

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

Určitým rizikem při nácviu percepce je přílišné nadužívání pomůcek (např. barevného odlišení prvků, tzv. bzučáku apod.). Některým žákům sice mohou tyto pomůcky při rozvoji percepce napomoci, u jiných však spíše představují další zdroj informací a mohou být matoucí, neboť žáci nedokážou určit, nač přesně se mají v daném okamžiku soustředit. Je proto důležité, aby si pedagog uvědomil, zda příslušná pomůcka skutečně žákovi pomáhá, nebo ho naopak mate a rozvoj zpomaluje. Mnohdy je při běžné práci ve škole nejučinnější, když jsou sluchové a zrakové podněty zdůrazňovány, zvětšovány či zveličovány, avšak bez použití doplňkových podnětů.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

Jestliže žák čelí obtížím v základních schopnostech, nemá význam požadovat po něm nácvik dovedností, které jsou na uvedených schopnostech postaveny. Nejprve je důležité posilovat rozvoj primárních schopností, až je dosaženo přiměřené úrovně (nemusí být plně rozvinutá), je možné přidávat nácvik dalších školních dovedností a znalostí.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

Se žákem trénujeme rozvoj percepce za využití obrázků, říkanek, vyprávění pohádek. Vytleskáváme básničky a slova po slabikách. Na obrázcích si ukazujeme shodné a odlišné



obrázky. Určujeme, co je na obrázcích důležité, co je na pozadí a méně podstatné. Při tréninku sluchové percepce počítáme množství slabik, říkáme si první písmeno ve slovech.

### **ZŠ**

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

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

Je třeba mít na vědomí, že zatímco při běžném vývoji není nutné záměrně na charakteristiky vnímaných jevů upozorňovat, při jejich oslabení je nutné trénink realizovat záměrně, i za využití různorodých pracovních listů. Současně s nácvikem percepce by však měl probíhat také nácvik čtení a psaní – ovšem až od okamžiku, kdy jsou základní charakteristiky vnímání alespoň částečně fixovány (jestliže žák vůbec není schopen identifikovat hlásky ve slovech zrakem či sluchem, postrádá přímý nácvik čtení a psaní smysl).

## **STUPEŇ 2**

### **MŠ**

Se žákem pracujeme individuálně za využití pracovních listů pro předškolní vzdělávání.

### **ZŠ**

Vše ze stupně 1. Dále pak realizace individuálního nácviku percepce – formou speciálních domácích úkolů, v součinnosti se školním speciálním pedagogem apod. K cvičení jsou využívány speciální pracovní listy. Ve výuce stanovujeme pravidelné časy, kdy se žákem individuálně pracujeme a cíleně podporujeme rozvoj percepce.

Specifickou charakteristiku představuje konstantnost vnímání, jež umožňuje chápat podněty jako stálé, které není nutné opakovaně analyzovat a opakovaně se s nimi seznamovat. Někteří žáci si to však nedokážou uvědomit a již známé informace vnímají opakovaně jako nové a nezvyklé. V takových případech je vhodné na opakující se charakteristiky záměrně upozorňovat, žákům ukazovat, že se jedná o stále stejný jev, podněcovat je v porovnání jevů a uvědomění si shody.

## STUPEŇ 3

### **MŠ**

U předškolních dětí využíváme v první řadě reálných předmětů a situací z běžného života, později pak symbolů a obrázků. V oblasti rozvoje zraku se zaměřujeme především na pozorování předmětů, odlišení od pozadí. Vnímáme barvy, tvar, velikost, detaily předmětů či obrázků, shodnost či různost polohy předmětů či obrázků.

Při rozvoji sluchového vnímání se zaměřujeme hlavně na druh zvuku – zvuky zvířat, přírodní zvuky, zvuky okolního života.

### **ZŠ**

Po zvládnutí úkolů pro mladší věkovou skupinu zaměříme trénink na určování viděných jevů při orientaci v prostoru, na rozvoj zrakové paměti, odhad rozměrů, rozpoznávání zdroje světla. Rozeznáváme barvy, rozlišujeme základní tvary, trénujeme odhad rozměrů, učíme se orientovat v prostoru podle vizuálních podnětů. V období předčtenářského tréninku sledujeme řádky, sloupce, orientaci na ploše, vedení očních pohybů zleva doprava.

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

## STUPEŇ 4

Zahrnuje úpravy ve stupni 3. Činnosti a trénink plánujeme a realizujeme na základě individuálních potřeb žáka. Využíváme možnosti individuální práce se žákem prostřednictvím asistenta pedagoga ve třídě, je-li ve třídě přítomen.

### **MŠ, ZŠ**

V oblasti zrakového a sluchového vnímání se dítě učí orientovat v prostředí školy – prostředí třídy, místo u stolečku, lavice, cesta na WC, místo v šatně. Učí se poznat svou značku. Učí se rozeznávat osoby z blízkého okolí – spolužáky, dospělé. Cvičíme záměrné využití všech smyslů. Trénujeme přiřazování základních předmětů a symbolů, řazení podle velikosti, barev, tvarů. Využíváme technik AAK.

## STUPEŇ 5

Zahrnuje úpravy ve stupni 4.

### **MŠ, ZŠ**

V oblasti zrakového vnímání trénujeme úchop předmětů denního života a manipulaci s nimi. Používáme ozvučené pomůcky a hračky. Dále třídíme obrázky, odlišujeme reálné

a vyobrazené předměty. V oblasti sluchového vnímání se žák učí reagovat na své jméno, poznávat podle hlasu blízké osoby. Rozlišujeme základní zvuky okolního světa – zvířata, zvuky v domácnosti, na ulici.

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



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. FELCMANOVÁ, L. *Test zrakového vnímání a soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum Praha, 2013. ISBN 978-80-87581-02-5.
2. MICHALOVÁ, Z. *Shody a rozdíly*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-60-9.
3. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-794-7.
4. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-794-4.
5. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. et al. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
6. ZELINKOVÁ, O. *Pavučina: soubor cvičení sluchového vnímání*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-111-3.
7. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.

## 3.5.2 PODPORA ROZVOJE MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže s porozuměním učivu a/nebo zadanými úkoly.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Oslabení základních myšlenkových operací s nevyrovnaným kognitivním vývojem velmi úzce souvisí. Na druhou stranu je žádoucí tyto myšlenkové operace co nejvíce trénovat a posilovat, neboť rezignace na jejich rozvoj je zbytečná a pro vývoj žáků kontraproduktivní. Mezi základní myšlenkové operace zpravidla řadíme: identifikace problému, porovnávání, kategorizace, analýza, syntéza, generalizace (zobecnění) informací, serialita (posloupnost).

ČEMU POMÁHÁ

- Představuje předpoklad složitějších a komplexnějších procesů.
- Aplikujeme je při učení a osvojování znalostí a dovedností.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Je vhodné si uvědomit, kterou z uvedených myšlenkových operací využíváme při řešení konkrétního úkolu ve výuce, a žáky cíleně vést k její aplikaci.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Interakce se žákem je nesmírně důležitá.
- Klademe mu co nejvíce otázek, jež vedou k přemýšlení, a současně žákovi ukazujeme, jaký je význam jeho práce; vysvětlujeme mu, proč určitou aktivitu vykonává.
- Veškeré myšlenkové operace aplikujeme na zcela konkrétní jevy ve výuce (např. identifikace problému při čtení zadání úkolu; porovnávání při určování slovních druhů nebo slovíček v cizím jazyce; analýza či syntéza při větných rozborech, při řešení slovních úloh v matematice apod.; generalizace při osvojování gramatických pravidel, při uvědomění si přírodních zákonitostí; serialita při řešení cvičení ve všech vyučovacích předmětech a při fixování návyků při učení).



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

S dítětem trénujeme především identifikaci problému a porovnávání coby základní myšlenkové operace. Říkáme si s ním, co má v určité situaci udělat. Předkládáme mu různorodé předměty, jež má vzájemně porovnat. Navádíme ho při tom na klíčové charakteristiky, jichž si má všimnout a u nichž má určit, zda se u daných podnětů shodují, nebo naopak odlišují. Vše realizujeme formou hry, avšak dítěti věnujeme zvýšenou pozornost a veškeré aktivity s ním provádíme individuálně, ať má čas o práci přemýšlet, ať vidíme, jaké činí pokroky. Až po zvládnutí vývojově nejnižších myšlenkových operací postupujeme k náročnějším úkolům – viz popis postupů rozvoje myšlenkových operací níže.

#### ZŠ, SŠ

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

Základní postupy pro rozvoj myšlenkových operací lze shrnout následujícím způsobem:

- Identifikace problému – ptáme se žáka, o co se v úkolu jedná, co se od něj očekává (žák si musí uvědomit, že jde o problém k řešení – pokud k tomu nedojde, jen obtížně budeme pokračovat v práci).
- Porovnávání – se žákem hovoříme o tom, v čem se příslušné jevy shodují a v čem se naopak liší, vše můžeme vizualizovat formou tabulky nebo nákresu, v němž zdůrazníme shody a rozdíly jevů, jež porovnáváme.
- Kategorizace – se žákem rozebíráme, jak lze informace rozdělit do logických skupin, zároveň ho vedeme k tomu, aby zvládal porovnávání jevů, čímž si uvědomí shodné a odlišné prvky podnětů, a tedy možnost jejich zařazení do příslušné kategorie.
- Analýza, syntéza, generalizace – informace se žáky členíme na dílčí smysluplné celky (např. hovoříme o jednotlivých výukových tématech, jež se při řešení určitého úkolu objevují), nebo si naopak ukazujeme, jak spolu prvky souvisejí, a z toho vyvozujeme obecně platná pravidla (pro uvedené postupy musí žák zvládat všechny předchozí

myšlenkové operace) – ptáme se, co k sobě patří, proč to k sobě patří, pro generalizaci zprostředkujeme žákovi opakovanou zkušenost s učivem podobného typu, které posléze žákovi prezentujeme hromadně a ptáme se ho, co to znamená, když tolikrát učinil určitý krok nebo dospěl k určitému řešení, co z toho vyplývá.

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

### STUPEŇ 2, 3

Vše jako ve stupni 1, tempo práce je však pomalejší, osvojování učiva je pozvolnější. Důležitým kritériem dalšího učení je porozumění stávajícímu. Má-li pedagog adekvátní výcvik, realizuje se žákem program instrumentálního obohacování podle R. Feuersteina – pro MŠ a první ročníky ZŠ řadu základní (v závislosti na úrovni rozvoje žáka), pro vyšší ročníky ZŠ a SŠ řadu standardní.

### STUPEŇ 4

V tomto stupni se neaplikuje.

### STUPEŇ 5

V tomto stupni se neaplikuje.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press, 2010. ISBN 978-0-8077-5118-3.
2. GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
3. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.
4. STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376.

### 3.5.3 TRÉNINK PAMĚTI

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má zhoršenou výbavnost informací.
- Žák není schopen zapamatování klíčových údajů ve výuce.
- Žák má obtíže při zapamatování instrukcí.
- Žák rychle zapomíná.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Paměť je nedílnou součástí procesu učení – je nezbytná při osvojování všech nových dovedností i znalostí. Oslabený kognitivní vývoj s sebou někdy přináší také oslabení paměti. Někteří žáci mají relativně kvalitní mechanickou paměť, avšak nedaří se jim využívat paměť logickou. V takovém případě je důležité prověřovat, zda učivu skutečně rozumějí, nebo ho jen mechanicky reprodukují na základě prostého zapamatování. Jsou-li oslabeny oba zmíněné typy paměti, je učení značně komplikované a pro jeho zkvalitnění je trénink paměti nezbytně nutný.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Trénuje zapamatování informací různými formami a prostředky.
- Trénuje vybavování informací z paměti.

##### ROZŠIŘUJÍCÍ INFORMACE

Paměť můžeme charakterizovat z mnoha různých úhlů pohledu a v závislosti na nich také identifikujeme množství druhů paměti. Kromě zmíněné mechanické a logické paměti můžeme paměť dělit dle typu smyslové modality, kterou pro zapamatování využíváme (nejčastěji paměť sluchová, zraková, pohybová), nebo z hlediska druhu a formy informací, které si zapamatováváme (paměť explicitní nebo deklarativní pro fakta, pojmy a informace, které si cíleně musíme osvojit; paměť implicitní a procedurální pro návyky a dovednosti, které si osvojujeme bezděčně). Z hlediska délky zapamatování údajů hovoříme o ultrakrátké, krátkodobé, pracovní a dlouhodobé paměti. Různé druhy paměti je žádoucí při práci se žáky přiměřeně využívat a jejich aktivitu kombinovat. Je vysoce pravděpodobné, že zatímco určité formy zapamatování a vybavování informací mohou být oslabené, jiné jsou rozvinuty přiměřeně, mohou tedy fungovat jako kompenzace.





## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Se žáky trénujeme paměť různými způsoby, vedeme je k využívání kompenzačních mechanismů, které deficity paměti minimalizují. Rizikovým se může stát oblíbené využívání mnemotechnických pomůcek. Je vždy nutné prověřit, zda žáci jejich využití plně chápou a skutečně jim usnadňují práci. V některých případech mohou mnemotechnické pomůcky představovat další údaje k zapamatování a souvislost mezi nimi a fakty, jež je nutné si osvojit, není žákovi zřejmá. V takových situacích mnemotechnické pomůcky ztrácejí význam.

Kromě nácviku případných oslabení kompenzujeme deficity paměti zapisováním informací, jež se žákovi obtížně pamatují, mnohonásobným opakováním totožných informací (je žádoucí opakovat údaje stále stejnými slovy, aby bylo zcela jasné, že se jedná o totéž). Vše, co si žák nezvládá zapamatovat, mu zapisujeme, resp. vedeme ho k tomu, aby si informace průběžně zapisoval. Především při oslabení krátkodobé či pracovní paměti je dané opatření nezbytně nutné pro další práci s učivem.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Žáka co nejvíce aktivizujeme, aby s informacemi pracoval a využíval formy zapamatování, které mu usnadní celý proces.
- Kdykoli je to nutné, učitel poskytuje žákovi informace navíc (v písemné podobě, několikrát opakovaním instrukcí apod.), případně ho instruuje, aby si údaje zapisoval, a pohlídá, že se tak děje.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

U mladších dětí se osvědčuje pro jakékoli zapamatování využívat především vizuální podněty. Vyhýbáme se tedy pouhé prezentaci slyšených informací, využíváme obrázky nebo symbolické znázornění informací a činností, jež si má dítě zapamatovat. Je-li nutné, aby si něco zapamatovalo, opakujeme mu informace výrazně častěji než ostatním dětem, pomáháme mu volbou vhodné strategie zapamatování, v tomto případě především vizualizací.



## ZŠ, SŠ

Učitel žákovi pomáhá se zapamatováním prostřednictvím strategií zapamatování (vizualizace, verbalizace, kategorizace, asociace, mnemotechnické pomůcky apod.). Opakuje důležité informace výrazně častěji. Pro prezentaci informací využívá různé modalitty.

Z hlediska nácviku paměti je žádoucí zaměřit se na následující:

- Mechanickou paměť trénujeme cíleným nácvikem různorodých básniček a písniček. Pro její posílení využíváme podněty k tomu určené, tj. nenutíme žáky mechanicky si pamatovat to, k čemu potřebujeme logiku.
- Sluchovou paměť podporujeme vizualizací podnětů. Jestliže žák nezvládá zapamatování slyšeného, společně s ním vymyslíme vizuální oporu pro klíčové informace, jež je třeba si zapamatovat – u starších žáků může stačit zápis informací, popř. jejich barevné rozlišení, u mladších žáků využíváme obrázky či pouhé grafické značky, které symbolizují jednotlivé informace. Slyšené údaje tak doplňujeme viděnými a vedeme žáky k tomu, aby využívali svoji představivost a v paměti informace záměrně vizualizovali.
- Zrakovou paměť podporujeme verbalizací podnětů. Pro kvalitnější zapamatování viděného může být žádoucí pojmenovat, co přesně je třeba si zapamatovat, případně pojmenovat vztahy mezi informacemi, umístění podnětů, jmenovat analogické údaje, které k zapamatování pomáhají.
- Seznamy informací si pamatujeme prostřednictvím jejich kategorizace, tedy utříděním do logických skupin. Je vhodné, aby tyto skupiny stanovili žáci sami, jinak hrozí, že si budou muset pamatovat jak podněty k zapamatování, tak definované skupiny, jejichž určení ne zcela rozumí, a zapamatování se tak spíše zkomplikuje.
- Menší množství různorodých informací si lze zapamatovat za využití asociací – se žáky vymyslíme souvislosti mezi podněty, jež tak na sebe vzájemně navazují.

## STUPEŇ 2

Vše jako ve stupni 1 a současně je veden cílený nácvik paměti za využití pracovních listů nebo speciálních domácích úkolů (např. učení básniček a písniček, vyprávění přečtených příběhů) namísto tradičních úkolů zadávaných ostatním žákům ve třídě. Využíváme pracovní listy pro nácvik paměti – např. Cvičíme paměť, cvičení z počítačového programu Happyneuron – Brain Jogging. To platí pro všechny stupně vzdělávání.

## STUPEŇ 3

Se žáky pracuje individuálně speciální pedagog, školní psycholog nebo předem stanovený učitel. Minimálně jednu hodinu týdně probíhají individuální terapie, jejichž součástí je také trénink paměti za využití speciálních pracovních listů a cíleně zvolených aktivit (zapamatování básniček, písniček, příběhů, které žákovi čteme, apod.).

## STUPEŇ 4, 5

Vytvoříme pro žáky vizuální podněty (konkrétní obrázky, značky, symboly), které představují oporu pro vybavení informací. Jde zejména o vybavení základních činností, které budou v rámci výuky probíhat. Žáky podporujeme, aby si při zhlédnutí příslušného podnětu vybavili, co je čeká, co se bude dít.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.
2. REZKOVÁ, V.; TUMPACHOVÁ, L. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.
3. SUCHÁ, J. *Trénujte si paměť*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-791-6.

## 3.5.4 TRÉNINK KONCENTRACE POZORNOSTI

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je snadno vyrušitelný.
- Žák nedokáže dokončit práci.
- Žák se nechá snadno rozptýlit novými podněty.
- Žák se nedokáže soustředit na práci.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Obtíže se soustředěním znesnadňují školní práci, resp. znemožňují realizaci či dokončování pracovních úkolů, zapamatování informací apod. Na jedné straně je žádoucí vytvořit v průběhu výuky takové podmínky, aby se žákovy obtíže minimalizovaly, na druhé straně je vhodné pozornost trénovat a zdokonalovat. Rozhodně totiž patří mezi kognitivní funkce, které lze tímto způsobem modifikovat a zkvalitňovat.

Trénink koncentrace pozornosti se zaměřuje na schopnost vytrvat a přiměřeně dlouho se soustředit na zadanou práci, ale také na schopnost rozdělit pozornost mezi více podnětů a na schopnost plynule přejít k další aktivitě po ukončení aktivity stávající, tedy přesunout pozornost na další práci.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Promítá se do většiny školních činností, při nichž v důsledku oslabeného soustředění čelí žák obtížím.
- Vede k soustředění na práci.
- Dokončování činností.
- Eliminaci odklonu pozornosti při výskytu nových či nečekaných podnětů.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Ve školním prostředí lze pozornost trénovat za využití různorodých pracovních listů (viz metodické zdroje) i specifickými úkoly, jež jsou žákovi zadávány. S pracovními listy lze pracovat individuálně v průběhu vyučování, je-li k tomu prostor. Případně je možné zadávat z nich domácí úkoly jako alternativu k domácím úkolům zadaným ostatním žákům. Pozornost trénujeme také cílenými verbálními pokyny, které vedou žáka k soustředění na práci, nabádají ho, aby si vytvořil pracovní místo, na němž ho nebude nic rušit.

Po žákovi rovněž vyžadujeme, aby, kdykoli je to možné, sám verbalizoval svoji činnost – co vidí, s čím pracuje, jaké je zadání úkolu apod. Pokud se musí soustředit na práci a současně převádět do slov, s jakým materiálem či podněty pracuje, snadněji pozornost udrží.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

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



### ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

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

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



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### **MŠ**

Při společné práci si dítě vždy posadíme co nejbližší k sobě. Pomáháme mu zklidnit se a koncentrovat na práci prostřednictvím dotyku, pojmenováním, co má dělat, nač se má dívat, s čím má pracovat. Jestliže se projeví nepozornost, necháme ho odpočinout, stanovíme čas, kdy se může věnovat jiné aktivitě, a v určenou chvíli ho pobízíme k návratu k činnosti. Při cíleném nácviku využíváme pracovní listy pro rozvoj pozornosti nebo taktilní podněty (viz uvedený příklad dobré praxe). S dítětem pracujeme individuálně, když se ostatní děti věnují jiné aktivitě samostatně.

#### **ZŠ**

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

#### **SŠ**

Žáka průběžně vedeme k tomu, aby si při výuce dokázal vytvořit podmínky pro práci. Necháváme ho sedět v samostatné lavici co nejbližší vyučujícímu. Společně s ním pojmenováváme, co musí udělat, než začne pracovat – např. uklidí si pomůcky, které nepotřebuje, otevře si sešit, učebnici nebo pracovní listy, ujme se psacích potřeb, řekne si, co je jeho úkolem. Je-li v okolí nějaký podnět, který ho vyrušuje (za oknem padá sníh, spolužák cvaká propiskou, někdo hovoří, zatímco má žák pracovat), učíme ho, aby pojmenoval, že potřebuje klid na práci (požádá o klid, řekne, že se nemůže soustředit), případně si vytvořil podmínky, aby ho daný jev nerušil (zatáhne závěsy, vezme si sluchátka na uši apod.).

### STUPEŇ 2

Vše jako ve stupni 1. Dále pak zařazujeme ve všech stupních studia pravidelné tréninkové chvilky (např. 2x týdně 10–15 minut) v průběhu výuky, kdy ostatní žáci pracují samostatně (např. v průběhu pracovních činností nebo výtvarné výchovy). Některé úkoly na nácvik soustředění zařazujeme záměrně do výuky tak, aby pracovali i ostatní žáci, zvýšenou pozornost však věnujeme konkrétnímu žákovi. Cíleně využíváme pracovní

listy pro rozvoj pozornosti. Pokud je ve škole přítomen speciální pedagog s příslušným vzděláním, lze zařadit také realizaci programů HYPO, KUPOZ nebo Feuersteinovo instrumentální obohacování.

### STUPEŇ 3

Se žáky na všech stupních studia se pracuje zcela individuálně, pravidelně je trénována koncentrace pozornosti při hodinách se školním speciálním pedagogem nebo školním psychologem. Jsou využívány pracovní listy, pro starší žáky i počítačové programy pro tyto účely určené (např. Happyneuron – Brain Jogging).

### STUPEŇ 4

V tomto stupni se neaplikuje.

### STUPEŇ 5

V tomto stupni se neaplikuje.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MICHALOVÁ, Z. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-026-1.
2. REZKOVÁ, V.; ZELINKOVÁ, O.; TUMPACHOVÁ, L. *Koncentrace pozornosti: soubor pracovních listů určených pro děti k nácviku a zlepšení koncentrace pozornosti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.

## 3.5.8 ROZVOJ EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nezvládá dokončovat svou práci.
- Žák si nepamatuje zadání úkolů nebo dílčí kroky práce.
- Žák je při řešení složitějších činností zmatený, neví, co už zpracoval, co mu ještě chybí.
- Žák se nedokáže koncentrovat na práci, snadno se nechá rozptýlit, odklání pozornost k jiným činnostem či nápadům.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Exekutivní funkce zahrnují soubor řady různorodých poznávacích procesů, jejichž vzájemnou součinnost zpravidla potřebujeme pro výkon (tj. exekutivu) určité činnosti. Současné výzkumy naznačují, že k rozvoji exekutivních funkcí dochází postupně, jejich plnou funkčnost můžeme očekávat až v období dospívání a rané dospělosti. Nicméně po celý vývoj v dětství je žádoucí trénovat či posilovat schopnosti, činnosti a dovednosti, které k rozvoji exekutivních funkcí přispívají. V pozdějším věku pak spíše dojde k efektivní interakci všech dílčích poznávacích procesů, takže práce probíhá přiměřeně rychle, přesně, bez zbytečného množství chyb nebo časových prodlev.

Mezi exekutivní funkce se tradičně řadí dovednost organizovat vlastní chování a tlumit takové, které je v kontextu právě prováděné činnosti nežádoucí, schopnost zaměřit pozornost na práci, její vytrvalost, popř. rozdělení pozornosti mezi více aktuálně důležitých podnětů, plánování a kontrola činností, pracovní paměť.

Někteří autoři dokonce mezi pojem exekutivní funkce a pracovní paměť dávají rovnítko a argumentují, že pracovní paměť je pro výkon práce klíčová a veškeré další zmíněné poznávací procesy pracovní paměť automaticky doprovázejí. Hovoříme-li o pracovní paměti, máme na mysli druh paměti, který aktivujeme při řešení určitého úkolu, při němž vzájemně kombinujeme informace vybavované z dlouhodobé paměti a informace aktuálně ukládané do krátkodobé paměti. Jinými slovy: musíme si vybavit, co o tématu již víme, co je uloženo v dlouhodobé paměti, a současně stále sledujeme, jak se nám daří plnit zadání, tedy musíme si pamatovat, co je třeba udělat, co už jsme učinili, k jakým dílčím výsledkům či mezikrokům v procesu řešení úkolu jsme již dospěli. Příkladem aktivizace pracovní paměti může být výpočet složitějšího matematického příkladu (např.  $42 \times 6$ ), kdy si musíme pamatovat zadání příkladu, současně si musíme vybavit, jaký je postup pro výpočet takových příkladů, dále si z paměti vybavujeme výsledky násobků ( $40 \times 6$ ;  $2 \times 6$ ), současně v krátkodobé paměti musíme udržet, co už jsme vypočítali, k jakému



výsledku jsme dospěli, co nám ještě z celkového příkladu chybí spočítat, že musíme dva dílčí výsledky nakonec sečíst.

### ČEMU POMÁHÁ

- Opatření reaguje na nutnost rozvoje konkrétních poznávacích procesů i dalších studijních dovedností žáků (tj. pozornosti, paměti, seriality, kontroly chování, plánování činností).
- Zaměřuje se na cílený rozvoj poznávacích procesů formou vhodné intervence, jež vede k posilování myšlenkových operací.
- Pomáhá kvalitnějšímu způsobu řešení problémů, a tedy i realizaci různorodých školních úkolů.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Rozvoj exekutivních funkcí jde ruku v ruce s rozvojem dalších poznávacích funkcí, jako je paměť, pozornost, serialita apod. (viz další PO zaměřená na zmíněné schopnosti). Se žákem pracujeme v průběhu každodenních aktivit, kdy mu pomáháme plánovat práci, podněcujeme ho k systematickému řešení úkolů, verbálně, pohybem nebo společnou diskusí či společnou činností zaměřujeme jeho pozornost na právě probíhající aktivitu, učíme ho kontrolovat splněné úkoly. Mimo to lze exekutivní funkce posilovat záměrným nácvikem za využití komplexních programů rozvoje poznávacích funkcí (např. Feuersteinovo instrumentální obohacování) nebo prostřednictvím nácviku vybraných poznávacích procesů (např. tréninkem pozornosti a paměti za využití pracovních listů či počítačových programů k tomu určených).

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vždy pracujeme společně se žákem, nikoli za něj.
- Exekutivní funkce přímo souvisejí se systematickým výkonem určité činnosti, což u žáka podporujeme právě tím, že ho necháme pracovat maximálně samostatně.
- Vždy jsme žákovi k dispozici a postupně ho vedeme, když si neví rady.
- Snažíme se nikdy nenechat situaci zajít tak daleko, aby žák ztratil kontinuitu, zcela přestal pracovat a úkol nedokončil.



### CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.





## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### ZŠ

Kdykoli je to možné, plánujeme se žákem postupy práce. Říkáme si, co musí učinit nejprve, jak bude dál při práci postupovat, nač nesmí zapomenout, čím bude aktivita ukončena. Je-li to nutné, postupy činností zapisujeme. Žákovi případně vytvoříme přehledy pracovních postupů – u mladších dětí formou obrázků či piktogramů, u starších můžeme přehled vypracovat formou hesel.

Po ukončení práce žáka vždy vyzveme, aby si ji zkontroloval. Společně si řekneme, co musí sledovat, nač se při kontrole zaměřit. V případě potřeby kontrolujeme všechny výsledky společně se žákem, nikoli však za něj – musí si uvědomit, co si má pohlídat, jak má prověřit, zda je úkol splněn správně, nebo se v něm vyskytla chyba. Postupy práce i kontroly můžeme probírat před zahájením činnosti s celou třídou, žádnému z žáků taková verbalizace myšlenkových strategií neublíží. Při tom však věnujeme zvýšenou pozornost příslušnému žákovi s deficitem v uvedené oblasti, při hovoru se třídou stojíme blízko něj, zdůrazňujeme, co bude potřebovat, sledujeme, zda registruje, co bylo řečeno.

#### SŠ

Před složitějšími úkoly žáka vyzveme, aby nám popsal, jak bude pracovat. Tvoříme s ním scénáře činností, které má splnit. Jestliže víme, že si postup hůře pamatuje, vyžadujeme od něj, aby si ho zapsal. Stejně tak ho vedeme k pravidelným zápisům všech úkolů, jež byly stanoveny ve výuce. Je-li žákům řečeno, co mají ve vyučovací hodině právě dělat, nespolehneme na fakt, že je zadání zapsáno na tabuli, nebo je natolik stručné, že by si ho žáci měli zapamatovat. Vždy vedeme žáka k tomu, aby si vše podstatné zapsal do sešitu nebo na papír. Průběžnou práci si pak kontroluje podle zapsaného zadání. Rovněž ho necháme, aby si zapisoval veškeré dílčí výsledky práce, mezivýpočty apod. Nenecháváme ho, ať práci „jen drží v hlavě“. Po ukončení práce žáka vybízíme, aby si práci zkontroloval. Chceme po něm, ať nám sdělí, co a jak bude kontrolovat, nač se musí zaměřit.

### STUPEŇ 2

#### ZŠ, SŠ

Kromě práce v průběhu výuky (viz stupeň 1) zařazujeme tréninky rozvoje příslušných poznávacích procesů. V případě, že je ve škole odborník s adekvátním výcvikem, využíváme program Feuersteinova instrumentálního obohacování, materiály na rozvoj paměti, počítačový program Happyneuron – Brain Jogging apod. Ve třídě žáka umístíme tak, aby byl minimálně rušen podněty z okolí a mohl lépe zaměřit pozornost na práci. Současně ho máme co nejlíže u sebe, abychom ihned registrovali, když přestává pracovat, a vedli ho k návratu k činnosti – verbalizujeme, co žáci právě provádějí, pojmenováváme, co od žáků očekáváme, že splní, pobídeme žáka pohybem ruky, poukázáním na právě

prováděnou práci. Je-li to třeba, před každou samostatnou činností se žákem společně plánujeme, jak bude pracovat.

### STUPEŇ 3

#### ZŠ, SŠ

Vše jako ve stupni 2. Trénujeme uvědomění si časové posloupnosti dějů. Vedeme žáka k aktivnímu užívání příslovcí jako „nejprve“, „pak“, „nakonec“, popisujeme s ním, co se odehrálo v minulosti, přítomnosti a co se stane v budoucnosti. Pro všechny pravidelně se opakující aktivity ve škole (např. příprava pomůcek na výuku, převlékání při tělesné výchově, výpočty v matematice, určování gramatických jevů v jazycích) vytvoříme žákovi přehledy postupů práce, které využívá při dílčích samostatných úkolech ve škole. Pro lepší koncentraci žáka jsme v jeho blízkosti, kdykoli pracuje samostatně.

### STUPEŇ 4, 5

#### ZŠ, SŠ

Vedeme žáka ke zklidnění impulzivního chování – viz PO zaměřené na tuto oblast. Učíme ho vědomě odlišovat minulost, přítomnost a budoucnost. Při jednoduchých činnostech, které má náležitě zvnitřněné, ho pobízíme, aby nám říkal (alespoň jednoslovně), co právě dělá. Trénink zaměřujeme v první řadě na schopnost koncentrace pozornosti.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. *The learning brain: lessons for education*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2005. ISBN 978-1-4051-2401-0.
2. FEUERSTEIN, R. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-2462-4006.
3. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.
4. KULIŠŤÁK, P. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.
5. REZKOVÁ, V.; TUMPACHOVÁ, L. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.
6. SUCHÁ, J. *Trénujte si paměť*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-791-6.

## 3.5.9 NÁCVIK ORIENTACE V ČASE

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže s určováním času, časových relací, komplikuje se tím výkon jeho školních povinností i každodenních činností.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Orientace v čase znamená kromě znalosti hodin také odhady časových relací, uvědomění si posloupnosti děje, určování časových údajů. Jestliže žák nezná hodiny, nezvládá ani další dovednosti, které s časovými údaji souvisejí. Z toho vyplývají obtíže při orientaci v rozvrhu vyučovacích hodin, v odhadech délky trvání určité aktivity, neporozumění instrukcím typu „Máte na práci ještě pět minut.“ apod. To vše je žádoucí trénovat.

ČEMU POMÁHÁ

- Porozumění vztahům souvisejícím s určováním času, tj. délka trvání, odhady trvání, orientace v časových přehledech (rozvrh hodin, jízdní řády apod.).



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pedagog se žákem trénuje v průběhu vyučování, např. určováním vyučovacích hodin na počátku dne, společným opakováním délky časových údajů (délka vyučovací hodiny, délka přestávky apod.), společně se žákem si říká, jak dlouho trvá určitá aktivita, cíleně žákovi (i celé třídě) sděluje, jak dlouho právě pracovali, aby si žáci uvědomili, jak dlouho trvá deset minut, půl hodiny apod. Pedagog se žáka příležitostně ptá, kolik je hodin, jak časový údaj vyjádří analogově i digitálně. Mimo to jsou systematicky využívány pracovní listy, žák dostává i domácí úkoly související s orientací v čase jako alternativu domácích úkolů, které jsou zadávány ostatním žákům ve třídě. Jsou stanoveny pravidelné chvilky v průběhu týdne (např. 2x týdně 10 minut – v době pracovních činností, výtvarné výchovy apod.), kdy je orientace v čase se žákem trénována.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Co nejvíce o času hovořit.

- Netrénujeme pouze pasivně za využití pracovních listů, ale při všech příležitostech žáka vedeme k tomu, aby přemýšlel o časových vztazích v reálném prostředí.
- Určení, co ukazuje malá a velká ručička na ciferníku hodin, je pouze začátek – žák si musí umět uvědomit délku trvání činností, odhady časů apod.



## ILUSTRACNÍ PŘÍKLAD

*Jak lze se žáky o času přemýšlet, nejen ho učit mechanicky určovat: Při práci s klientkou poradenského zařízení byly opakovaně řešeny převody mezi digitálním a analogovým časem, které jí činily značné obtíže – zatímco v digitálním čase uvádíme hodinu, která už byla (14:25), v analogovém čase uvádíme někdy hodinu, která už uplynula (pět hodin a deset minut), a jindy hodinu, která teprve nastane (tři čtvrtě na čtyři). Při přemýšlení o určení času může být výhodné si uvědomit, že říkáme-li hodinu, která již uplynula (v digitální i analogové variantě), je to první časový údaj, který zmiňujeme, pak říkáme, kolik minut po dané hodině již uběhlo – zachováváme tedy posloupnost času, jak proběhl. A obdobně uvádíme-li v analogovém čase, která hodina nastane, nejprve vždy říkáme, kolik minut (částí hodiny) do příslušné hodiny je, pak teprve zmiňujeme, která hodina bude – opět tedy zachováváme v řeči časovou posloupnost.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

Se žákem pravidelně hovoříme o posloupnosti činností. Pojmenováváme denní dobu a trénujeme s ním, aby dokázal určit, co se děje ráno, v poledne, večer, v noci. Učíme ho odlišovat všední dny a víkendy, popř. jak se dny jmenují.

#### 1. a 2. stupeň ZŠ

Se žákem trénujeme znalosti určování času. Zpravidla začínáme analogovým časem, ale postupně trénujeme také digitální čas a převody mezi analogovým a digitálním časem. Pro tyto účely jsou využívány různé pracovní listy.

Orientaci v čase ovšem trénujeme také měřením času – žákovi např. měříme, jak dlouho mu trvá určitá aktivita (příprava pomůcek na stůl, oblékání v šatně, zápis domácího úkolu apod.). Může soutěžit sám se sebou v rychlosti zpracování dané činnosti, takže opakovaně měříme, jak rychle ji stihl vykonat.

Dále trénujeme určování času, kdy je vykonávána konkrétní aktivita. Se žákem pojmenováváme, v kolik hodin dělá některé školní či domácí činnosti (např. v kolik hodin odchází do školy, v kolik hodin začíná a končí velká přestávka, v kolik hodin začínají jednotlivé vyučovací hodiny). S tímto souvisí také určování vyučovacích hodin v daný den – žák na počátku vyučování sdělí, které předměty jsou v rozvrhu daného dne a kterou hodinu jsou vyučovány. Případně je znovu tázán v průběhu dne, která vyučovací hodina bude následovat po přestávce, kolik hodin zbývá do konce dnešního vyučování, apod. Můžeme také využívat velké umělé hodiny (papírové, umělohmotné), na nichž nastavujeme čas, k němuž máme dospět (kdy skončí vyučovací hodina, kdy skončí určitá aktivita, kdy něco začíná apod.). Tento údaj žák porovnává s časem na nástěnných hodinách, které ve třídě visí.

Žákovi stanovujeme přibližný časový limit, v němž má stihnout určitou aktivitu, aby si představu příslušného časového rozpětí lépe fixoval (např. číst bude 5 minut; příklad bude počítat 2 minuty; hrát si bude 10 minut). Nejde o to, abychom striktně vyžadovali přesné načasování, ale aby žák získal představu, jak dlouho mu určitá práce trvá. Ukončení daného času může být provedeno zvukovým upozorněním – můžeme využívat nastavení budíku, kuchyňské minutky apod.

Trénujeme také posloupnost dnů v týdnu, měsíců v roce, ročních období, denní doby, pokud je žák nezná.

## SŠ

Se žákem hovoříme o časových údajích – v kolik hodin musí začít něco vykonávat, aby aktivitu stihl včas; v kolik hodin musí vstát, aby došel včas do školy; v kolik hodin musí odejít z domova, aby přišel včas na autobus, jímž má někam odjet, apod. Trénujeme také převody mezi analogovým a digitálním časem. Opakovaně se ptáme, kolik je hodin, posilujeme rychlou orientaci v čase.

### STUPEŇ 2, 3

Totožné se stupněm 1. Mimo to na všech stupních studia využíváme pracovní listy zaměřené na časovou posloupnost a určování času. V rámci výuky stanovujeme dobu vymezenou pro nácvik orientace v čase, kdy se žákem cíleně pracuje pedagog, popř. asistent učitele nebo speciální pedagog.

### STUPEŇ 4

V tomto stupni se neaplikuje.

### STUPEŇ 5

V tomto stupni se neaplikuje.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. RÖDLINGOVÁ, B. *Jak dlouho trvá rok?* Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-814-1.
2. WEINHOLDOVÁ, A. *Poznáváme hodiny a čas.* Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-002-647-3.

## 3.5.10 NÁCVIK ORIENTACE V PROSTORU

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

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



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Orientace v prostoru je nezbytná pro každodenní život při pohybu v otevřených i uzavřených prostorách, ale promítá se také do uvědomění si pravé a levé strany, do orientace na stránce při čtení a psaní i při osvojování řady znalostí a dovedností, v nichž figurují údaje jako „nahore“, „dole“, „vlevo“, „vpravo“, „vpředu“, „vzadu“ apod. (tj. při nácviku psaní, v geometrii, při orientaci na mapě ve výuce vlastivědy i zeměpisu atd.).

#### ČEMU POMÁHÁ

- Orientaci na těle.
- Orientaci na ploše.
- Orientaci v prostoru.
- Orientaci v textu.
- Zvládání matematických operací.
- Vytváření strategií.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

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

Při pohybu v prostoru žákům pomáháme s orientací tak, že je upozorňujeme na významné prvky v okolí, kterých si mají všimnout, aby si místo či trasu snadno zapamatovali. Říkáme společně s nimi, zda jdeme vlevo, vpravo, co míváme, co na trase stojí za pozornost,

aby si uvědomili, kudy procházejí. Obdobně při orientaci na stránce v sešitech nebo učebnicích užíváme cíleně pojmy, které s pohybem po stránce nebo zápisem textu souvisejí.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Důsledná verbalizace prostorových vztahů.
- Nutné je zvnitřnit veškeré podněty, které orientaci v prostoru pomáhají fixovat.
- Záměrné upozorňování na body v prostoru.
- Užívání základní terminologie.
- Využíváme-li pracovní listy, dbáme na to, aby žák pouze mechanicky nevyplňoval jednotlivé stránky.
- Nechat žáky pojmenovávat určení stran.
- Verbalizovat předložky vyjadřující umístění v prostoru.
- Prověřovat na základě rozhovoru, že žáci chápou, co činí.
- Vždy si ověřovat, že nepracují metodou pokusu a omylu.



### RIZIKA

- Vysoká časová náročnost.
- Snadná chyba v metodice postupu.
- Přecenění schopností žáka.



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

#### STUPEŇ 1

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

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



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

Pokud má učitel nebo školní poradenský pracovník adekvátní výcvik, realizujeme některé z částí programu Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE) nebo trénink deficitů dílčích funkcí podle B. Sindelar – viz opatření pro jednotlivé stupně škol. Dále lze využívat různorodé pracovní listy (viz metodické zdroje).

### **MŠ**

Do práce se žáky lze zařadit intervenční program Feuersteinovo instrumentální obohacování (FIE) – základní nebo program Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar.

### **ZŠ**

1. a 2. stupeň – je-li to možné, zařadíme intervenční program FIE I – orientace v prostoru I.

Pro 2. stupeň – je-li to možné, využijeme intervenční program FIE II – orientace v prostoru II.

Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar.

### **SŠ**

Terapie FIE I – orientace v prostoru I, případně terapie FIE II – orientace v prostoru II.

Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar.

## **STUPEŇ 2**

Opatření ze stupně 1. Dále pak individuální systematická práce se žákem a trénování orientace v prostoru za využití pracovních listů, které je zařazováno průběžně do výuky (např. při samostatné práci ostatních žáků ve vyučovacích hodinách pracovních činností, výtvarné výchovy apod.).

### **MŠ**

- Terapie FIE – základní – orientace v prostoru.
- Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar pro předškoláky.

### **ZŠ**

- 1. a 2. stupeň – terapie FIE I – orientace v prostoru I.
- 2. stupeň případně terapie FIE II – orientace v prostoru II, možno využívat její prvky.
- Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar.

### **SŠ**

- Terapie FIE I – orientace v prostoru I, případně terapie FIE II – orientace v prostoru II.
- Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar.

### STUPEŇ 3

#### MŠ

- Terapie FIE – základní 1 – orientace v prostoru, případně její prvky.
- Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar pro předškoláky, případně části a prvky této koncepce.

#### ZŠ

- 1. a 2. stupeň – terapie FIE I – orientace v prostoru I, případně terapie FIE Basic 1 – orientace v prostoru.
- Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar.

#### SŠ

- Terapie FIE I – orientace v prostoru I, případně prvky terapie FIE II – orientace v prostoru II.
- Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar.

### STUPEŇ 4

#### MŠ

- Části nebo prvky terapie FIE Basic 1 – orientace v prostoru.
- Části nebo prvky programu Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar pro předškoláky.

#### ZŠ

- Terapie FIE – základní – orientace v prostoru, případně její části nebo prvky.
- Pokud lze, terapie FIE I – orientace v prostoru I, většinou její části nebo prvky.
- Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar pro předškoláky.

### STUPEŇ 5

Bez odlišení části nebo prvky terapie FIE – základní – orientace v prostoru, části nebo prvky programu Deficity dílčích funkcí podle B. Sindelar pro předškoláky.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BEDNÁŘOVÁ, J. *Prostorová orientace*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2004.
2. Pracovní listy z řady Logico Piccolo – např. *Prostorové vnímání – pravolevá orientace; Geometrie 1 – prostorové vnímání; Geometrie 2 – představivost, orientace, pohyb; Dojdi, doleť, doskoč*.

## 3.6 NÁCVIK SEBEOSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

Lenka Mikulášková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má nedostatečně rozvinuté sebeobslužné dovednosti.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

U žáků s nerovnoměrným či opožděným mentálním vývojem se setkáváme i s nedostatečnou úrovní sebeobslužných dovedností. Míra soběstačnosti se odvíjí od stupně postižení. Poskytování podpory v dané oblasti představuje základní výchovný prvek v edukaci těchto žáků. Jedná se o cílený individuální nácvik sebeobsluhy žáka, a to buď na bazální úrovni (osobní hygiena – udržování tělesné čistoty, umývání, používání toalety; oblékání, obouvání, stravování, orientace v prostředí školy, příprava pomůcek na vyučovací hodinu), nebo následně na vyšší úrovni (nákup, manipulace s penězi, použití prostředků veřejné dopravy, telefonování, záliby atp.). Při plánování nácviku sebeobsluhy je nutno vycházet především z jednotlivých vývojových fází a úrovně mentálního věku žáka, stanovit zónu nejbližšího vývoje (tzn. co by již žák mohl vzhledem ke svému mentálnímu věku za postupného uvolňování pedagogické podpory dokázat sám).

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zapojit žáka do běžného kolektivu, a předcházet tak negativním dopadům nerovnoměrného psychomotorického vývoje.
- Dosáhnout nejvyšší možné nezávislosti žáka na druhé osobě v oblasti sebeobsluhy.
- S ohledem na budoucí uplatnění žáka získávat co nejvíce nezávislosti a osvojovat si nezbytné dovednosti.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Na základě pedagogické diagnostiky zjistíme úroveň sebeobslužných dovedností žáka a určíme oblast, kterou chceme rozvíjet. Opatření zavádíme v situacích, kdy dítě určitou dovednost nezvládá nebo ji má osvojenou jen částečně, a současně jsme přesvědčeni, že je na takové vývojové úrovni, kdy je možné tuto dovednost rozvíjet. Opatření aplikujeme prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu nebo edukačního plánu jako součást naplňování RVP v průběhu vyučovacího procesu, nejlépe však v každodenních reálných situacích za poskytnutí přiměřené míry podpory. Základním metodickým principem při

aplikaci tohoto opatření je poskytnutí vyšší míry vizuální podpory (návoru). Sebeobslužné činnosti nestačí pouze vysvětlit, je třeba je i předvést nebo rozkreslit. V rámci tréninku získaných dovedností a vedení k samostatnosti by měla být do nácviku zapojena i rodina žáka.



## RIZIKA

- Nadhodnocení možností žáka nesprávným určením zóny nejbližšího vývoje – klademe na něj požadavky, které není schopen zvládnout.
- Menší trpělivost pedagoga – tendence poskytovat větší míru podpory, než je nutné (neboť časově efektivnější je činnost udělat za žáka).
- Scházející motivace žáka (vhodná je motivace odměnou za každý dílčí pokrok, popř. i snahu).
- Nespolutpracující rodina, která nesleduje stejný záměr jako škola (např. pedagog trénuje kontrolu tělesné čistoty odbouráváním plen, spolupráci žáka při oblékání, zatímco rodič setrvává v zažitém používání plen, raději dítě sám vysvěleče apod).



## ILUSTRÁČNÍ PŘÍKLAD

*Chlapec se středně těžkým mentálním postižením nastupuje do přípravného stupně ZŠ speciální v 5 letech. Zatím stále používá pleny, rodiče sdělují, že se na záchod chodit nedaří. Pedagog se společně s asistentem pedagoga intenzivně zaměřuje na nácvik této dovednosti. O nácviku byla informována i rodina a byla požádána, aby zavedené postupy aplikovala i doma. V první fázi se věnovali dovednosti „usedět“ na toaletě. Vodili žáka na WC v pravidelných intervalech a v určitou dobu (po půl hodině, popř. po svačince, po návratu z procházky). Zpočátku odměňovali pochvalou i několik vteřin, ve kterých vydržel sedět, aniž by potřebu vykonal. Postupně dobu prodlužovali a odměna následovala až po vykonání potřeby. V další fázi se zaměřili na to, aby si potřebu uvědomil a „řekl si“.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

Nácvik bazální sebeobsluhy provádíme formou hry (např. oblékání a česání panenky, popř. terapeutického psa). Na různorodých pomůckách se dítě učí zapínat různé druhy knoflíků, zipů, patentů, manipulaci se zipem, rozvazování a zavazování tkaniček. Lze využít i obrázky, videa, na nichž je trénovaná činnost zobrazena. Postupně přecházíme na praktické dovednosti (učesat se, umýt si ruce, zapnout knoflík u kalhot, použít příbor apod.). Např. při nácviku svlékání a oblékání je možné využít košíčky – do nich ukládat svlečené oblečení a zároveň připravovat oblečení pro oblékání ve správném pořadí (umožňuje to zvýšení samostatnosti). Dítěti můžeme obléknout oblečení „napůl“ a nechat ho doobléknout. Totéž se svlékáním. Na této úrovni využíváme verbální podpory a učení nápodobou. Zapojujeme do nácviku spolužáka, který již dovednost samostatně zvládá a může být dobrým modelem a zároveň motivací pro dítě.

#### ZŠ

Kromě nácviku samostatnosti v oblasti péče o vlastní osobu provádíme i nácvik samostatnosti při přípravě na výuku. Postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu, aby žák byl schopen dosáhnout úspěchu. Každou činnost rozdělíme na dílčí kroky a nacvičujeme krok po kroku odděleně. Pozvolným spojováním a opakováním celého sledu činnosti se podaří, aby žák zvládl aktivitu zcela samostatně. Pomáháme mu slovním komentářem, popisujeme všechno, co právě děláme. Pomůcky si předem připravíme, věci mají své určené místo, které neměníme (např. skříňka s oblečením, háček na ručník, místo na přezůvky). Všechny osobní věci jsou označeny jmenovkou. Využívají se barevné obrázky, někdy je vhodnější využít fotografií, které jsou názornější. Nácvik vyšší úrovně (samostatná orientace v běžných sociálních situacích) se děje formou cílené intervence na školním poradenském pracovišti.

### STUPEŇ 2

Zahrnuje podporu 1. stupně.

### STUPEŇ 3

Zahrnuje podporu 1. a 2. stupně. Nácvik probíhá individuální formou v SPC s přesahem do reálných situací.

## STUPEŇ 4

### MŠ, 1. stupeň ZŠ

K nácviku sebeobsluhy dochází v rámci daného školního vzdělávacího programu, je zaměřen na nácvik bazální sebeobsluhy. Nácvik realizujeme formou hry, poskytujeme podporu o názor obrázků či videí, popř. jako podpůrného prostředku využíváme procesuální schémata (rozkreslení činností do kroků). Jednotlivé kroky postupu (např. umytí rukou, vysvěčení, oblékání) rozkreslíme tak, aby obrázkový návod mohl žák sledovat při činnosti. U mytí vizualizujeme např. kroky: „pustit vodu“ → „namočit ruce“ → „namydlit ruce“ atd., schéma je vyvěšené nad umyvadlem pomocí suchého zipu, jednotlivé obrázky se mohou pro lepší orientaci postupně sundávat a odkládat do krabičky. Návod se žákem čteme, jeho rukou ukazujeme na obrázky, abychom k nim upoutali jeho pozornost, a podle nich se žákem činnost vykonáváme. Nejdříve s fyzickou dopomocí, kterou postupně ubíráme, nakonec se snažíme přejít k naprosté samostatnosti bez verbálního doprovodu. Nutná je přítomnost asistenta pedagoga.

### 2. stupeň ZŠ, SŠ

K nácviku sebeobsluhy dochází v rámci daného školního vzdělávacího programu při výuce. Nácvik zaměřujeme na manipulaci s penězi, nakupování, telefonování, záliby, použití prostředků veřejné dopravy atp. Nácvik realizujeme ve skupině více žáků, po zkoušce v chráněném prostředí třídy následuje ověření nabyté schopnosti v reálném prostředí (nákup a placení v obchodě, jízda autobusem apod.). Vhodná je přítomnost asistenta pedagoga.

## STUPEŇ 5

Na tomto stupni je rozvoj základních hygienických návyků a jiných oblastí sebeobsluhy obsahem samotného školního vzdělávacího programu. Dosažení daných dovedností vyžaduje dlouhodobý trénink a má značné limity. Cílem je dosažení jakékoli spolupráce při sebeobsluze (např. pomoc žáka natažením končetin při oblékání, otevřením úst, polknutím sousta při krmení apod.). Nutná je podpora asistenta pedagoga, popř. osobního asistenta.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA, 2010.
2. JACOBS, D. S.; BETTS, D. E. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.
3. MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
4. STRAUSSOVÁ, R.; KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s PAS*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.

## 3.7 NÁCVIK SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Lenka Mikulášková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák používá neadekvátní komunikační vzorce.
- Žák se uzavírá do sebe z důvodu obav ze zesměšnění, z důvodu sníženého sebevědomí.
- Žák nekriticky přijímá informace od lidí, které považuje za svůj vzor (hrozí maskovaná šikana, zneužívání nevědomosti, sociálněpatologické jevy).



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Jedná se o nácvik sociálního chování, respektive jednotlivých sociálních dovedností, který je zaměřený na řešení různých problémů ve vztahu k ostatním lidem. Při sestavování programu nácviku vycházíme z konkrétní potřeby žáka, event. třídy. Obecnými tématy jsou komunikační dovednosti, chování lidí k sobě navzájem, porozumění sociálním vztahům. Cílem je, aby se naučená dovednost přenesla do reálného života.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Pochopit a správně uplatnit společenské normy, být dostatečně empatický ke svému okolí (spolužákům, učitelům), dokázat správně rozšifrovat chování lidí v různých souvislostech a přizpůsobit jim své chování, umět vhodně komunikovat.
- Vytváří podmínky k lepšímu přijetí žáka jak společností – jeho spolužáky i pedagogy, tak lidmi mimo prostředí školy. Stává se prevencí rizikového chování.
- Posilování sociálních dovedností žáků přispívá druhotně ke zlepšení jejich školních výsledků.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Nácvik sociálního chování realizujeme prostřednictvím sociálního učení. Buďme sami pro žáky vzorem – skupinovým pravidlům se žáci lépe naučí na příkladu svého oblíbeného pedagoga. Opatření můžeme aplikovat průběžně ve vyučovacích hodinách (řešení aktuálně vzniklých vztahových problémů), v třídnických hodinách (seznámení s normami), po vyučování při společných aktivitách (návštěva výstavy, kulturní akce apod.); jednotlivě nebo ve skupinách (vlastní realizace chování). Základním metodickým principem



při aplikaci opatření je poskytnutí vyšší míry vizuální podpory (náзору). Společenskou normu či správné chování nestačí pouze vysvětlit, je třeba je i předvést nebo rozkreslit.

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



## RIZIKA

- Klade zvýšené nároky na motivaci žáka i třídního kolektivu pro rozvoj/změnu zažitého sociálního chování.
- Klade zvýšené nároky na verbální dovednosti žáka – jeho schopnost formulovat a vyjádřit myšlenku, schopnost rozhodovat se apod. Nutno počítat s tím, že u těchto žáků je tato schopnost ve významné míře omezená.
- Je náročné na finanční a personální zabezpečení, ale také časově.



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

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



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

Nácvik provádíme v každodenních, přirozených situacích (řešení konfliktu – např. zájem o jednu hračku). Popíšeme vhodnou formu řešení konfliktu a necháme děti, aby tento model předvedly. Učíme je základům společenského chování – zdvořilostním návykům, poděkování, vykáání a asertivnímu chování – zvládnání agresivity a potlačení pasivity. Hlavní



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

Záměrně realizujeme nácvik sociálních dovedností formou her zaměřených na sociální výchovu (vcítění se do druhých, navazování kontaktu, ochota pomoci, řešení konfliktů). Učíme děti rozumět mimice, výrazům obličeje, emocím a posuzovat je (využíváme obrázky výrazů obličejů, svého, spolužáků, nápodoby v zrcadle; hledání obrázku se správným výrazem, který předvádíme).

Práce s textem – s pohádkami, příběhy: rozebíráme situaci, kdo se jak zachoval, jaký to mělo vliv na ostatní, apod. Hrajeme divadlo. Pomocí vizualizace – časových obrázků – cvičíme společenské chování: dítě má poskládat dějové obrázky se sociální tematikou.

## ZŠ, SŠ

Optimální je nácvik sociálních dovedností formou skupinové práce (výcvikové kurzy), která kromě toho, že zvyšuje motivaci žáka, umožňuje interakci mezi členy skupiny, nácvik sociálních dovedností a výměnu zkušeností.

Postup skupinového učení určité sociální dovednosti zahrnuje:

- Zjištění zkušeností účastníků nácviku s danou sociální dovedností v běžném životě (brainstorming, diskuse o vlastní zkušenosti).
- Vysvětlení a ukázka sociální dovednosti – pozorování lidí v dané situaci, pochopení jejího smyslu v reálném životě (ukázky ze seriálů, scénky, hry na situace – jak to má/nemá vypadat).
- Nácvik dovednosti ve skupině účastníků – přehrávání sociálních situací „nanečisto“ s možností vyzkoušet si různé situace (např. jak situace dopadne, když budu reagovat naštvane, a jak, pokud využiji asertivního způsobu chování) a získat zpětnou vazbu od druhých lidí. Jako nácvikovou metodu využíváme dril, kdy se účastníci učí konkrétní reakci na situaci – větu, frázi nebo celou aktivitu (např. vstup do dveří).
- Nácvik v terénu (s lidmi mimo kurz), zadávání domácích úkolů, nácvik v terénu s lektorem, natáčení účastníků v přirozených situacích – rozbor videonahrávky, poskytnutí pozitivní zpětné vazby.
- Využití v reálném životě.

Zapojíme nejbližší okolí žáka (ochotné spolužáky, pedagogy, popř. ostatní pracovníky školy, s nimiž by žák mohl přijít do kontaktu), aby mu mohli pomoci navazovat adekvátní sociální vztahy. Napomáhat mu např. při vzájemné komunikaci navozením vhodného tématu, čekat delší čas na pozdrav atp.

## STUPEŇ 2

Zahrnuje stupeň 1. Pokud má žák problémy s vyjádřením myšlenky, poskytujeme mu oporu povzbuzením. Klademe pomocné návodné otázky. Ověřujeme si průběžně, zda žák porozuměl cvičené společenské normě.

### STUPEŇ 3

Skupinovou práci s třídním kolektivem kombinujeme s individuální prací. Ve skupině uplatňujeme metodu přehrávání rolí – vyzkoušíme si, nacvičíme, jak požádat o radu, jak navázat rozhovor s cizím člověkem, jak se bránit šikaně. Pedagog využívá různých her, ke kterým si připraví pomůcky dle vlastní potřeby a fantazie. Má připravené obrázky, tištěné texty, fotografie, pracovní listy, které slouží k vizualizaci řešeného problému, pomáhají žákům k lepšímu pochopení.

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

### STUPEŇ 4

Využíváme především individuálních metod behaviorálního přístupu. V období dospívání a dospělosti jsou výhodnější skupinově vedené nácviky sociálních a komunikačních dovedností. Vhodná je podpora asistenta pedagoga, popř. osobního asistenta.

### STUPEŇ 5

Na tomto stupni se opatření aplikuje pouze na bazální úrovni – prostřednictvím nápodoby a mechanickým drilem učíme zejména základní společenská pravidla: pozdravit, poděkovat, poprosit (verbálně). Pokud žák nemluví, učíme ho využívat gesta (např. zamávat na pozdrav). Pomocí alternativního komunikačního systému nacvičujeme navazování sociálních vztahů a schopnost komunikovat – sdělovat potřeby (např. využitím komunikačního deníku, který obsahuje pro žáka důležité obrázky, symboly, fotografie). Nutná je podpora asistenta pedagoga.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
2. Kolektiv autorů. *Metodika podpory sociálních dovedností. Aneb jak připravit a vést kurzy sociálních dovedností pro lidi s mentálním postižením*. SPMP ČR, 2011. ISBN 978-80-260-0446-2.
3. PAUSEWANGOVÁ, E. *150 her k utváření osobnosti pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-50-X.

## 3.8 ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Lenka Mikulášková

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje agrese – ataky vůči spolužákům, pedagogům (verbální či fyzické).
- U žáka se projevuje autoagrese – bití se do hlavy, škrábání se po těle, kousání se do rukou.
- Žák se projevuje destruktivně.
- U žáka se projevuje repetitivně-stereotypní chování (třepání rukama, hučení, kývání tělem, skřípání zuby, grimasy).
- U žáka se projevuje rušivé, společensky nevhodné chování – vykřikování, válení se po zemi etc.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření realizujeme u žáků, kteří na zvýšené nároky, nezdar či náročné učební situace reagují neklidem, impulzivitou, výbuchy vzteku apod. Je třeba si uvědomit, že žáci s nevyrovnaným vývojem mohou být snáze unavitelní a běžné výukové situace na ně kladou vyšší nároky než na spolužáky a mohou je vyčerpávat, což se mimo jiné projevuje zvýšeným neklidem a výkyvy nálad. Žák s mentálním postižením svým problémovým chováním často reaguje na nevhodné prostředí a přístup dospělých. Má komunikační problémy, limitovanou schopnost ovládat vůlí své chování, menší odolnost vůči stresu, nemá schopnost kritičnosti a nadhledu. Spouštěčem problémového chování může být i deficit v sociálních dovednostech, který se projevuje v nepochopení a špatném vyhodnocování sociálních situací. Pedagog by měl být seznámen s možnostmi zvládnutí neklidu a změnami náročného chování žáků. Většina strategií je založena na aktivních postupech, které jsou zaměřeny na preventivní opatření vedoucí k odstranění nebo snížení výskytu problémového chování. Základem je hledání příčin a sledování konkrétního chování, které jsme označili za problémové.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Eliminuje výbušnost, nepřiměřené reakce na učební situaci, tlumí nadměrný neklid.
- Modifikuje nevhodné chování žáka v týmu zainteresovaných pracovníků.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Při zvládnání náročného chování žáka ve třídě lze využít ve vyšších stupních podpory metody aplikované behaviorální analýzy (ABA) – EDM, pětikrokového intervenčního postupu. Tu však provádí odborník – psycholog nebo speciální pedagog. První tři kroky behaviorální terapie mají charakter preventivní (předcházení problémovému jednání), další dva kroky vedou k ovlivňování následků problémového chování. Postupuje se po jednotlivých krocích. K dalšímu kroku se přistupuje vždy, pokud přetrvává výskyt problémového chování.

- Behaviorální a funkční analýza chování, lékařské posouzení – zjišťujeme, kdy, kde, s kým a při čem se problémové chování objevuje, co mu předchází a co po něm následuje. Východiskem je pečlivý záznam tohoto chování po určitý čas. Výstupem je rozpoznání spouštěče a funkčnosti tohoto chování (proč se žák tak chová). Když se problémové chování objeví nově, zvažujeme příčiny spočívající ve změně medicíny či ve zdravotním stavu. Nejčastější zdravotní příčinou problémového chování bývá zranění, alergie, zažívací problémy, nachlazení, bolest zubů či zad, menstruace, záněty uší či změna medicíny.
- Analýza prostředí – zjišťujeme, zda za nevhodným chováním nestojí fyzicky nepohodlné vlivy prostředí (osvětlení, teplota, oblečení, nevyhovující nábytek, nadměrný hluk, přítomnost více lidí, neuspořádanost pracovního místa, nedůsledné chování pedagoga). Zjišťujeme schopnost žáka vyjádřit své základní potřeby a přání.
- Analýza činností a volného času v průběhu dne žáka – sledujeme, zda činnosti nejsou pro žáka příliš složité, dlouhé či nudné, zda mu dávají smysl.
- Diferenční zpevňování – žádoucí chování upevňujeme pomocí odměn (jídlo, knihy, TV, procházky, žetony, umožnění oblíbené činnosti – PC, úsměv, pohlázení, pozornost).
- Restriktivní postupy a averzivní tlumení. Pokud hrozí zranění žáka či pedagoga, je na místě jeho omezení v pohybu (fyzicky – zalehnutím, mechanicky – zamknutím, farmakologicky). Averzivní terapii používáme za účelem systematické změny chování tak, že bezprostředně po jeho výskytu použijeme nepříjemný následek (odepření pro žáka pozitivního stimulu, ignorování, izolování od třídy, zákaz oblíbené činnosti, přesycení – paradoxně stimulujeme právě tu činnost, kterou chceme odstranit).



## RIZIKA

- Odchod od vykonávané činnosti v nižších stupních je v některých situacích žádoucí, avšak žáci si opatření nesmí fixovat jako formu „úniku od povinností k zábavě“. Odchod probíhá jen na dobu nezbytně nutnou, popř. je doprovázen přiměřenou činností.
- Opatření klade ve vyšších stupních podpory zvýšené finanční nároky na proškolení zainteresovaných odborníků v principech a metodách KBT (kognitivně-behaviorální terapie) intervence.



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Žák 4. třídy s lehkým mentálním postižením po splnění úkolu často začmáral, nebo dokonce roztrhal sešit. Pedagog se již pokusil jeho chování ignorovat či poskytovat pozornost a pochvalu ve chvílích bez nežádoucích projevů. Přesto se nevhodné chování stále objevovalo. Proto pedagog zvolil strategii přesycení – vyžadoval vždy po žákovi, aby po určitou dobu dál trhal jiné papíry, a trval si na svém, i když to žáka přestalo bavit. Po měsíci byl žák z činnosti tak otráven, že nevhodné chování vymizelo.*



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

K odbourávání neklidu, agresivity přispívají pohodlné prostory umožňující dostatek pohybu a také správně zaměřená nabídka aktivit, při nichž je vyžadována vlastní iniciativa, je umožněno vzájemné poměřování síly, cvičí se sebeovládání, rozvíjí se pocit sounáležitosti a je uspokojována dětská potřeba pohybu. Formou hry děti můžeme učit vnímat jejich pocity a poradit si s nimi, uvolňovat napětí, hraním různých rolí je učíme možné způsoby řešení konfliktních situací i vcítění se do druhého.

Dítěti stanovme jasný denní program – vytvoříme stereotyp, kdy jedna činnost navazuje na druhou, dítě nemá volný čas, ve kterém je ponecháno samo sobě, i když si činnosti může vybrat.

Soustředme se na kladné stránky dítěte – nešetříme pochvalou, povzbuzením, oceněním, především za snahu, dáváme najevo, že mu věříme. Pokud je to možné, poskytujeme žákovi co nejčastěji pozitivní zpětnou vazbu – pochvalu nebo pohlazení. Děláme to tehdy, když se žák skutečně chová tak, jak od něj požadujeme. Ocenění by mělo být názorné a jasně srozumitelné. Využíváme pravidlo „pochvala před trestem“ – pokud dítě dělá něco špatného, zkusme nejprve jeho chování změnit po dobrém, a když poslechne, pak jej pochvalme. Podstatné je dát dítěti najevo, že se nám jeho chování nelíbí, ale je samotné máme stále rádi. Je-li to možné, nevěnujme nevhodnému chování pozornost a ono samo často ztratí na přitažlivosti. Důležité je, aby pedagog i ve vyostřených situacích byl sám klidný a vyrovnaný, neboť nervozita dospělého situaci ještě zhoršuje. Pedagog je v úzkém kontaktu s rodiči dítěte, předávají si o něm vzájemně informace ve snaze o sjednocení postupů při řešení nevhodného chování.

#### ZŠ, SŠ

V situaci, kdy žák začne dávat najevo neklid, nesoustředí se, je výbušný, rozčiluje se, může být i verbálně agresivní vůči spolužákům nebo učiteli, učíme ho opustit prostor, v němž k uvedenému chování dochází. Ve třídě stanovíme „klidovou zónu“ (např. volnou lavici v zadní části třídy mimo dosah dění ve třídě, koberec s polštáři na sezení), do níž žák

na přiměřeně dlouhou dobu odejde. Na daném místě buď vykonává jednoduchou činnost, která je předem domluvená (např. prohlíží nebo čte si knihu, něco píše nebo kreslí, vyplňuje cvičení, která jsou pro něj spíše nenáročná a nevyvolávají stres z nezdaru), nebo jen krátce v klidu sedí, aniž by vykonával jakoukoli činnost.

## STUPEŇ 2

### MŠ

Zahrnuje podporu 1. stupně. K uklidnění při záchvatu vzteku pomáhá fyzická blízkost pedagoga, lze použít „metodu pevného objetí“. Účinné je i klidně dítěti sdělit, že se vám jeho chování nelíbí, a pak jej ignorovat, nechat vyvztekát a jen dávat pozor, aby sobě nebo někomu jinému neublížilo. Někdy pomůže poodejít stranou, když dítě ztratí pedagoga ze zorného pole, většinou se rychle zklidní. Léčba šokem může zapůsobit tehdy, když pedagog použije něco naprosto nečekaného, ale pozitivního a veselého. Učíme dítě relaxovat, zakřičet si nebo používat boxovací pytel. Vhodné je vyčlenit ve třídě prostor nebo vybudovat speciálně zařízenou místnost k usměrnění zlosti, např. zed' proti agresi (měkce čalouněná stěna, u níž se dítě může „vyzuřit“, ale nemůže si ublížit), měkká žíněnka, zavěšený boxovací pytel, houpací síť. Po zklidnění afektu je vhodné mluvit o tom, co se stalo, rozhovor by měl být vstřícný a měl by vycházet z pocitu pedagoga („Mrzí mě, co se stalo...“).

### ZŠ, SŠ

Žák tráví dobu nezbytně nutnou mimo učebnu – v místnosti školního speciálního pedagoga či školního psychologa, ve sborovně v přítomnosti pohotovost konajícího učitele. Zde vykonává činnost, která je dohodnuta se žákem i dospělým, jenž s ním tráví vymezený čas. V průběhu hodiny můžeme zařazovat hry na zvládnutí neklidu.

## STUPEŇ 3

### MŠ

Zahrnuje podporu 1. a 2. stupně. Pro předcházení vzniku a pro samotné zvládnutí neklidu či záchvatu vzteku dítěte je vhodná přítomnost asistenta pedagoga.

### ZŠ, SŠ

Zahrnuje podporu 1. a 2. stupně. Realizována je metoda aplikované behaviorální analýzy (jednotlivé kroky jsou popsány v aplikaci opatření). Terapeut (školní psycholog, školní speciální pedagog) v rámci individuální práce se žákem zadává tzv. behaviorální úkoly (tj. konkrétní úkoly pro konkrétní reálné situace) a při následném setkání jej dítě informuje o míře své úspěšnosti při jejich zvládnutí. S těmito úkoly jsou obeznámeni i členové pedagogického týmu, sledují a citlivě podporují snahu dítěte o zvládnutí situace a poskytují následně své „nezávislé“ informace terapeutovi. Ten situaci vyhodnocuje a přiměřeně modifikuje práci s dítětem, včetně zadávaných úkolů. Pro žáka je vypracován krizový scénář, který stanoví přesné postupy, jak se bude personál školy chovat při záchvatu agrese žáka.



Po záchvatu, již v klidu, je nutné nevhodné chování přiměřeně věku rozebrat se samotným žákem, nejlépe s jeho oblíbeným pedagogem. Ale také s jeho spolužáky – předcházíme tím nevraživosti z pocitu, že „mu/jí všechno projde“, protože je postižený/á. Důležité je také vzájemné předávání informací mezi školou a rodinou prostřednictvím „deníku“ – učitel i zákonný zástupce píše deník, v němž zhodnocují práci žáka, informují v něm o důležitých situacích, podnětech, které mohou mít negativní vliv na chování žáka. Vhodné jsou pravidelné schůzky se zákonnými zástupci – 1x za dva týdny nebo 1x za měsíc.

#### STUPEŇ 4

Zahrnuje podporu 3. stupně. U hlubších deficitů intelektu je využíváno behaviorální analýzy chování a následných konativních intervencí. Stanovíme okolnosti, které určitému chování předcházejí, případně po určitém chování následují, mohou být jeho příčinou a udržovat ho. Důležité je analyzovat a pochopit důvody konkrétního chování ve vztahu k prostředí a teprve na základě toho můžeme navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k těmto okolnostem. Zde leží značná část intervenční činnosti na samotném pedagogovi a asistentovi pedagoga, kteří konzultují postupy se školním psychologem, popř. speciálním pedagogem. Nezbytná je spolupráce se zákonnými zástupci.

Pro celkové zklidnění a odbourávání stresu využíváme jako prevenci problémového chování pobyt žáka v terapeutické místnosti pro smyslové vnímání – snoezelen (stimulující místo s klidnou a pohodovou atmosférou).

#### STUPEŇ 5

Zahrnuje podporu předcházejících stupňů.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Zvládání problémového chování nejen v domovech sociálních služeb*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
2. ELLIOT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-2470-1820.
3. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
4. JŮN, H. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-590-5.
5. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.

## 3.9 METODICKÁ INTERVENCE SMĚREM K PEDAGOGŮM ZE STRANY ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ

Petr Petráš

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák dlouhodobě selhává na základní škole.
- Žák s mentálním postižením, oslabením kognitivního výkonu.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření je určeno pro učitele běžných základních škol. Poradenské zařízení jim poskytuje metodickou pomoc (podporu) při vzdělávání žáků. Individuálně konzultuje s pedagogy jednotlivé případy. Doporučuje například vhodné metody a formy práce s těmito žáky, organizaci vzdělávání, pomůcky apod. Participuje při sestavování IVP (konzultace), pomáhá při výběru vhodných podpůrných opatření nebo je přímo doporučuje.

Mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ) patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálněpedagogická centra (SPC). Školní poradenské pracoviště (ŠPP) se zřizuje na škole a patří k němu výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog a školní psycholog, případně další pedagogové školy.

ČEMU POMÁHÁ

- Realizaci optimálního vzdělávání žáků na běžné základní škole.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Primárně poskytuje učitelům běžné základní školy potřebnou metodickou podporu školní poradenské pracoviště. V případě, že je na škole zřízena pouze pozice výchovného poradce a školního metodika prevence, jsou kompetence v oblasti metodické intervence děleny mezi tyto dva pracovníky (praxe menších škol). V případě větších škol se již setkáváme s praxí, kdy pedagogický tým doplňuje školní psycholog a školní speciální pedagog. V daném případě se kompetence v poskytování metodické intervence dělí mezi uvedené pracovníky, přičemž školní psycholog se více zabývá problematikou komunikace ve třídě, s učiteli konzultuje zvolené pracovní postupy, vypracování IVP, vztahy ve třídě, provádí depistáž, vytváří metodické zázemí pro vedení rozhovoru se zákonnými zástupci, podporuje vzájemný respekt a úctu ke druhým, předcházení vzniku konfliktních situací apod.



V případě poskytování metodické intervence pro žáky s oslabením kognitivního výkonu (žáci dlouhodobě selhávající v programu základní školy) se mohou učitelé běžných základních škol obracet zejména na pedagogicko-psychologické poradny, v případě žáků s mentálním postižením jsou plně kompetentní speciálněpedagogická centra pro mentálně postižené.

Metodická intervence se aplikuje na požádání učitele dle situace a potřeb, v optimálním případě přímo ve škole nebo ve školském poradenském zařízení. Možné jsou také telefonické či e-mailové konzultace.

Intervence poradenského zařízení je možná pouze se souhlasem zákonného zástupce žáka. Pracovníci ŠPZ mají dvakrát ročně navštěvovat školy, sledovat plnění IVP integrovaných žáků. Formou metodické intervence může být supervize poradenského pracovníka (ŠPZ), kazuistický seminář apod.

Metodickou pomoc mohou hledat pedagogové základních škol také v rámci spolupráce se speciálními pedagogy základních škol praktických a speciálních, popř. se středisky výchovné péče (SVP).

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Důležitá je erudice (odbornost) poradenských pracovníků a jejich orientace v dané problematice (to platí zejména u pracovníků ŠPP, kdy není úplný tým a výchovný poradce či metodik prevence nemusí být vždy odborníkem pro danou oblast).
- Poskytnutí metodické intervence v žádném případě nenahrazuje další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání. Jedině motivovaný pedagog se vztahem k dětem s postižením, který sám hledá cesty ke zvýšení své odbornosti, může být jejich úspěšným učitelem.



#### RIZIKA

- Překážkou někdy může být přetíženost pracovníků SPC (nedostatečné personální obsazení, vzrůstající počet tzv. rediagnostik, zejména u SPC pro žáky s mentálním postižením, apod.). Proto se doporučuje primárně řešit problémy prostřednictvím ŠPP a až ve složitějších případech se obracet na ŠPZ.
- Formální přístup k integraci – poradenské zařízení žáky vyšetří, dá doporučení, případně si žáky pozve na kontrolní vyšetření za určitou dobu, ale neprovádí výjezdy, nekonzultuje, nekontroluje plnění IVP, zabezpečení podmínek pro integraci na konkrétní škole apod.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Při realizaci tohoto opatření upouštíme od členění do stupňů, míra intervence směrem k pedagogům ze strany ŠPZ a ŠPP se odvíjí od míry oslabení kognitivního výkonu či stupňů mentálního postižení. Intervence ze strany ŠPP je adekvátní při oslabení kognitivního výkonu (1.–2. stupeň), intervence ze strany ŠPZ u mentálního postižení (3.–5. stupeň).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
3. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění.
4. <http://jancapek.webnode.cz/skolni-psycholog/>.

## 3.10 VÝUKA PROSTŘEDNICTVÍM PODPORUJÍCÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE (AAK)

Jiřina Muchová

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má výrazně omezenou a narušenou schopnost verbální komunikace – aktivní řeč na úrovni neartikulovaných zvuků modulovaných dle aktuálního emočního ladění, citoslovcí, významových slov, slov z otevřených slabik, jednoduchých slov a vět.
- Žákova řeč je nesrozumitelná.
- U žáka se projevují velké rozdíly mezi receptivní a expresivní složkou komunikace – dobrá schopnost porozumět mluvené řeči, ale velmi omezená možnost se verbálně vyjadřovat.
- U žáka se vyskytuje problémové chování z důvodu omezené možnosti komunikovat s vrstevníky a navazovat s nimi sociální vztahy, agresivita vůči spolužákům, popř. pedagogům, dospělým.
- Žák má výrazné poruchy koncentrace pozornosti, sníženou práceschopnost.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Podporující a alternativní komunikací (AAK – augmentativní a alternativní komunikace) umožňujeme žákovi, kterému v důsledku postižení bylo omezeno nebo zcela znemožněno aktivní dorozumívání, reagovat na podněty, vyjadřovat potřeby i pocity a komunikovat s okolím.

V kontaktu se žákem využíváme prostředky mimoslovního vyjadřování (pohled, mimika, gestika aj.), technické pomůcky s hlasovým výstupem, moderní počítačové technologie, předměty, fotografie, obrázky, symboly, psaná slova, komunikační řádky a tabulky, pracujeme různými postupy. Volíme takový způsob komunikace, který je pro žáka co nejefektivnější, jednoduchý a srozumitelný. U žáků s těžším mentálním postižením počítáme s dlouhodobým nácvikem. Uvedený způsob komunikace uplatňujeme také u žáků s degenerativním a závažným onemocněním a žáků s poúrazovým stavem jako dočasný prostředek k dorozumívání.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Umožňujeme žákovi, u něhož se mluvená řeč nerozvíjí optimálně, užít pro dorozumění jiný komunikační prostředek.
- Podporujeme rozvoj porozumění řeči a aktivní slovní zásoby.

- Vyvádíme žáka ze sociální izolace (pasivního příjemce komunikace měníme v aktivního) – žák se může samostatně rozhodovat, pojmenovávat osoby a předměty, které ho obklopují, je schopen sdílet myšlenky, názory apod.
- Podporujeme celkový rozvoj osobnosti žáka, učíme ho novým znalostem, dovednostem, zvyšujeme jeho koncentraci pozornosti i práceschopnost.
- Oslabujeme frustrace vzniklé z nepochopení.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Výuku prostřednictvím alternativních forem komunikace zahájíme co nejdříve hlavně u žáků, kde můžeme očekávat problémy s vývojem řeči (těžší mentální postižení, Downův syndrom). Na počátku posoudíme aktuální kognitivní, komunikační schopnosti i dovednosti žáka, např. schopnost navázat a udržet zrakový kontakt, ukázat na obrázek. Na základě výsledků pak vytvoříme ve spolupráci se školským poradenským zařízením a logopedem individuální program nácviku, zvolíme vhodné postupy, prostředky, pomůcky i způsob komunikace. Při nácviku dodržujeme individuální přístup, zajistíme klidné prostředí a úzkou spolupráci všech zúčastněných – žák x pedagog x logoped či speciální pedagog x zákonný zástupce.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Respektujeme rozmanitou symptomatiku mentálního postižení a vývojovou úroveň žáka, klademe si reálné cíle – skutečný odhad jeho schopností.
- Úkoly volíme přiměřené, postupujeme po krocích od nejjednoduššího po složitější, dle potřeby žákovi dopomáháme (asistence, verbální, neverbální signál).
- Vhodným způsobem žáka motivujeme, jsme s ním v neustálém kontaktu.
- Získané dovednosti fixujeme, procvičujeme.
- Každou intervenci zahájíme opakováním již zvládnuté činnosti.
- Žákovi poskytujeme dostatek času na zpracování informací.
- Využíváme pomůcky s hlasovým výstupem, gesta, předměty, fotografie, obrázky, grafické symboly, komunikační řádky, tabulky, deníky aj.; kombinujeme různé techniky.
- Tvoříme individualizované pracovní listy, komunikační řádky, tabulky, deníky, pracujeme s moderními technologiemi a speciálními programy pro alternativní komunikaci (např. Apple iPad, program GridPlayer, Altík, Boardmaker, SymWriter).



## RIZIKA

- Nedostatečné zkušenosti pedagoga či snížená počítačová gramotnost – hlavně práce s iPadem, tabletem, notebookem; časová náročnost při tvorbě schémat, komunikačních řádků apod.

- Nevhodně nastavený způsob komunikace (nahodnocení nebo podhodnocení možností žáka) a zvolená motivace.
- Komplikace s organizací výuky.
- Časová náročnost pro žáka, zpomalené tempo výuky, nutná redukce a modifikace některého učiva, nesplnění požadavků osnov daného ročníku.
- Vyšší pořizovací cena pomůcek, hlavně PC programů.
- Nespolupracující rodina, nejednotný přístup.
- Vážnoucí spolupráce všech zúčastněných pedagogů.



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Chlapec s dg. Downův syndrom byl od raného věku v evidenci střediska rané péče. Ve 4 letech s dg. středně těžké mentální postižení byl individuálně integrován do MŠ běžného typu za přítomnosti asistenta pedagoga, byla zahájena stimulace prostřednictvím podporujících a alternativních forem komunikace – zpočátku byly využívány předměty a fotografie, později obrázky a symboly. Úspěšně pracoval s programem SymWriter a komunikačním deníkem. Postupně dochází k rozvoji zrakové percepce a komunikačních schopností, zlepšuje se oblast početních představ. Po roce integrace byla psychologem potvrzena hranice lehkého a středně těžkého mentálního postižení, v roce plnění odkladu školní docházky bylo diagnostikováno lehké mentální postižení, doporučeno vzdělávání dle ŠVP vycházejícího z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

V 1. a 2. stupni se podpůrné opatření neaplikuje, pouze v ojedinělých případech, kdy se u žáka vedle snížených kognitivních schopností vyskytuje ještě jiný typ postižení, např. vývojová dysfázie, autismus, psychiatrická diagnóza.

### STUPEŇ 3

#### MŠ

- Vzděláváme dle plánu pedagogické podpory (IVP v MŠ nemusí být dle aktuálně platné legislativy vypracován). Při závažně narušené komunikační schopnosti dítěte je vhodná přítomnost asistenta pedagoga na dobu nezbytně nutnou. Podporujeme všechny komunikační dovednosti dítěte i rozvoj mluvené řeči – stimulujeme gestem, předmětem,

obrázkem, napodobujeme. Nesnažíme se mluvenou řeč nahradit. S dítětem jsme v neustálém kontaktu, myslíme na zpomalení tempa řeči, mluvíme v krátkých větách, svou řeč doprovázíme výraznou mimikou. Pojmy a instrukce volíme co nejjednodušší a hlavně pro stejné situace užíváme vždy stejná slova. V případě, že si dítě pro označení nějaké věci či situace vytvoří vlastní slovo (zvuk, gesto), toto slovo zařadíme do svého slovníku.

- Při budování podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů využíváme všech schopností i dovedností dítěte, poskytujeme mu dostatek času na zpracování informací a následnou reakci či formulaci odpovědi. Optimálním způsobem ho motivujeme – hra s oblíbenou hračkou, pamlsek. Zpočátku se zaměřujeme na odpovědi ANO x NE, později otázky formulujeme tak, aby umožňovaly dítěti jednoslovné a jednoznačné odpovědi, popř. neverbální reakce. Dítě podněcujeme k výběru mezi dvěma jídly či oblíbenými činnostmi. Jeho výběr respektujeme, dle potřeby mu dopomáháme (asistence). Důsledně komentujeme vše, co s ním děláme a co se s ním děje.
- Tolerujeme nedostatky v expresivní řeči, na špatnou výslovnost zbytečně neupozorňujeme, podporujeme jeho „mluvní apetit“ a rozvoj aktivní slovní zásoby. Verbální projev podporujeme pomocí „vizualizovaného řádku“ – dítě hovoří dle obrázků naskládaných v řadě. Začínáme jedním obrázkem, jejich počet postupně zvyšujeme, doplňujeme gesty, symboly. Pracujeme např. s programy GridPlayer, Altík, Boardmaker, SymWriter.
- Při zadávání úkolů klíčové slovo v jednoduché větě podpoříme gestem nebo konkrétním předmětem, fotografií, symbolem pro lepší srozumitelnost. Složitější instrukce či více pokynů najednou nepoužíváme, např. úkol: „Nachystej si pastelky, sedni si na místo a nakresli auto.“ je pro dítě nevhodný. Uvedené pokyny rozčleníme na dílčí úkoly a počkáme, až jeden úkol splní, teprve poté zadáváme další.
- S některými způsoby komunikace seznámíme ostatní děti ve třídě, např. užívání gest, obrázků, abychom upevnili komunikační dovednosti žáka, posílili jeho socializaci.
- Tvoříme individualizované pracovní listy, tabulky, deníky. Upřednostňujeme iPady, tablety, notebooky – jsou flexibilnější, rychleji můžeme reagovat na konkrétní situaci: dítě natočíme, přehrajeme záznam, vzápětí můžeme procvičovat percepce a paměť. Zvyšujeme tím zájem dítěte o komunikaci, upoutáváme jeho pozornost. (Pozn.: odkazy na některé české aplikace pro iPady, tablety jsou uvedeny níže.)
- Každou intervenci zahájíme opakováním již zvládnuté činnosti. Získané dovednosti fixujeme, obměňujeme. S ohledem na zvýšenou koncentraci dítěte při uvedeném způsobu komunikace mu častěji nabízíme uvolňovací a relaxační cvičení. S komunikačním systémem pracujeme v MŠ i venku, pro jeho využívání si musíme získat celou rodinu dítěte. Při pobytu venku pracujeme s klíčenkou, na niž navlékneme zalaminované zmenšeniny fotografií.

### 1. a 2. stupeň ZŠ, SŠ

- Zahrnujeme některou z podpor z výše uvedeného stupně v MŠ.
- Vzdělávání dle IVP – u individuální integrace je nutná přítomnost asistenta pedagoga, alespoň na částečný úvazek. Redukujeme učivo (pokud je to zapotřebí), upravíme obsah učiva, úkoly zjednodušujeme a přizpůsobujeme aktuálním znalostem a dovednostem

žáka – především ve čtení, psaní a v naukových předmětech. Zohledňujeme výkonnostní výkyvy, pomalejší tempo, tolerujeme problémy v ústním i písemném vyjadřování. Oceňujeme snahu, zadáváme kratší práce, včetně domácích.

- V předmětech, kde je to nezbytně nutné, tvoříme individualizované pracovní listy, podpůrné a pomocné tabulky, pracujeme s komunikačním řádkem a deníkem, můžeme uplatňovat strukturalizaci výuky (viz strukturalizace výuky). Např. struktura hodiny: na proužek suchého zipu nachystáme úkoly, které žák v danou hodinu očekává. Ty připravíme na stranu lavice tak, jak po sobě následují. Po splnění úkolů uvedených na řádku žáka odměníme. Pro zvýšení motivace k práci můžeme zavést také žetonový systém odměňování – za každý splněný úkol dostane žák žeton a odloží ho na konkrétní místo (např. do krabičky), po získání daného počtu žetonů následuje odměna (obr. č. 1). Strukturujeme rozvrh celého dne (obr. č. 2), do tvoření rozvrhu zapojujeme také žáky. Do „struktury“ zapojíme rovněž rodinu (obr. č. 3).
- Žákovi pomáháme s porozuměním zadání a novému učivu, individuálně vysvětlujeme a přesvědčujeme se, zda úkolu porozuměl. Umožňujeme žákovi pracovat s různými přehledy (pro funkčnost je vhodné, když si žák přehled učiva vytvoří sám pod dohledem učitele), vhodnými učebnicemi a metodickými materiály pro žáky s vývojovou poruchou učení a vizuálně názornými materiály – kartičky s písmeny, slovy a obrázky, větami apod.
- Zvolíme vhodný způsob ověřování znalostí – pro zkoušení zpracováváme odlišné materiály, vybereme jiný způsob hodnocení (nehodnotit známkou). Rodiče i spolužáky s daným způsobem seznámíme. Podporujeme skupinovou práci.
- Na nižším stupni pomáháme žákovi s uspořádáním jeho věcí na lavici, prodloužíme období nácviku čtení a psaní. Bude-li potřeba, píšeme na větší formát a do větších linek, pracujeme s globální metodou čtení, žákovi postupně tvoříme čítanku (využití programu SymWriter), respektujeme čtenářské dovednosti žáka. V hodinách matematiky upevňujeme představu čísla, číselnou řadu, operační představy a pojmy pomocí různých manipulací s předměty – kostky, knoflíky, párátko atd. (nutno zapojit hmat a manipulaci, ne pouze vybarvovat obrázky).
- Všechny složitější práce píšeme jako cvičení doplňovací, pokud to bude žákovi vyhovovat. Při výkladu poskytujeme žákovi psané poznámky – může sledovat výklad a zapisovat jen některé údaje (na pobídnutí učitele nebo asistenta pedagoga) – nebo využíváme učebnici (či kopie jednotlivých stránek), kde jsou důležité údaje podtrhané. Ve vyšších ročnících a na SŠ umožníme nahrávání výkladu na diktafon.

## STUPEŇ 4

### MŠ

- Zahrnuje podporu stupně 3.
- V případě individuální integrace je nutná přítomnost asistenta pedagoga, optimální je docházka dítěte do třídy speciální nebo MŠ speciální, od 5 let do přípravného stupně ZŠS.



- Komunikační systém vytvoříme každému dítěti na míru. S dítětem komunikujeme přes gesta, mimiku, vokalizaci, dotek, zrakový kontakt, předměty běžného užití, postupně pracujeme se zmenšeninami reálných předmětů, využíváme fotografie (nezapomínáme na členy rodiny, spolužáky, pedagogy, nepedagogický personál MŠ apod.) a vybarvené grafické symboly atd., spojujeme je do komunikačních řádků, tabulek a knihy. Vytváříme podmínky pro budoucí užívání složitějších komunikačních pomůcek.

### 1. a 2. stupeň ZŠ, SŠ

- Zahrnuje podporu stupně 3 a 4 v MŠ.
- V ZŠS (základní škole speciální) je vhodná přítomnost asistenta pedagoga pro zprostředkování komunikace a modifikaci úkolů a činností. Obsah učiva upravujeme v závislosti na komunikačních schopnostech a dovednostech žáka (schopnost něco uchopit). Tvoříme pracovní a opakující listy – kombinujeme fotografie, grafické symboly a obrázky se psaným slovem, vytváříme vlastní učebnice.
- Žáky učíme postupy, jak si připravit jídlo – pochopení podporujeme obrazovým materiálem (využíváme program SymWriter). Početní operace procvičujeme manipulací s předměty a obrázky. Písničky předkládáme v podobě obrázků a slov, které jsou umístěny pod obrázkem.

### STUPEŇ 5

#### MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ, SŠ

- Zahrnuje podporu stupně 3 a 4.
- Podpůrné opatření aplikujeme v průběhu celého dne ve všech vyučovacích předmětech. Obsah učiva přizpůsobujeme dle individuálních potřeb žáka, modifikujeme a upravujeme ho. U žáků s těžkým zdravotním postižením vedle gest, předmětů, popř. fotografií pracujeme s pomůckami s hlasovým výstupem.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
2. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
3. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.

#### Odkazy na některé české aplikace pro iPady, tablety

1. [www.i-sen.cz](http://www.i-sen.cz), kde naleznete další zajímavé odkazy a inspirace
2. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pmqsoftware.game.children-cards.cz>



3. <https://play.google.com/store/apps/details?id=cz.matelier.brumikovaskolickacz>
4. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pmqsoftware.math.numberscz>
5. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ls.smartspeller.cz>

### **Matematika**

6. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobiloids.kidsmath>
7. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.honeybee.android.kidsnumberslite>
8. <https://play.google.com/store/apps/details?id=zok.android.numbers>
9. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shinycube.android.fun4kids.kidsmathlite>
10. <https://play.google.com/store/apps/details?id=enyssoft.baby.number>

### **Pexeso**

11. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.developandroid.android.animals2>
12. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shinycube.android.fun4kids.animalsmemorygamelite>
13. [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.softwego.findme&feature=search\\_result#?t=W251bGwsMSwxLDEsImNvbS5zb2Z0d2Vnby5maW5kbWUiXQ](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.softwego.findme&feature=search_result#?t=W251bGwsMSwxLDEsImNvbS5zb2Z0d2Vnby5maW5kbWUiXQ)

### **Pozornost a jemná motorika**

14. <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.beautifulBubbles>
15. <https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.ne.attech.android.movepaint7.bloom.free>
16. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.liveset.colorsasher>
17. <https://play.google.com/store/apps/details?id=trueit.ad.autistic3>

### **Puzzle a vkládačky**

18. [https://play.google.com/store/apps/details?id=de.eiswuxe.puzzle&feature=related\\_apps#?t=W251bGwsMSwxLDEwOSwiZGUuZWlzd3V4ZS5wdXp6bGUiXQ..](https://play.google.com/store/apps/details?id=de.eiswuxe.puzzle&feature=related_apps#?t=W251bGwsMSwxLDEwOSwiZGUuZWlzd3V4ZS5wdXp6bGUiXQ..)
19. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mcpeppergames.games.amazinganimalpuzzlelite>
20. <https://play.google.com/store/apps/details?id=de.winterworks.animallearningpuzzle>

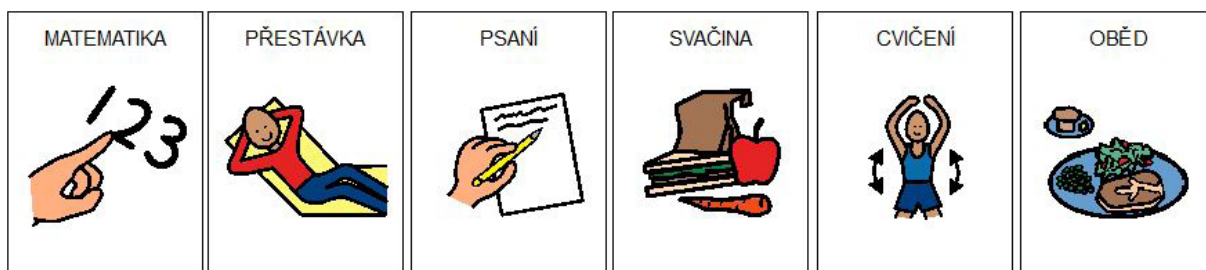
### **Zvuky zvířat**

21. <https://play.google.com/store/apps/details?id=de.eiswuxe.farm>
22. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Tapdevstudio.AnimalSound>
23. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.grotly.anifarm>

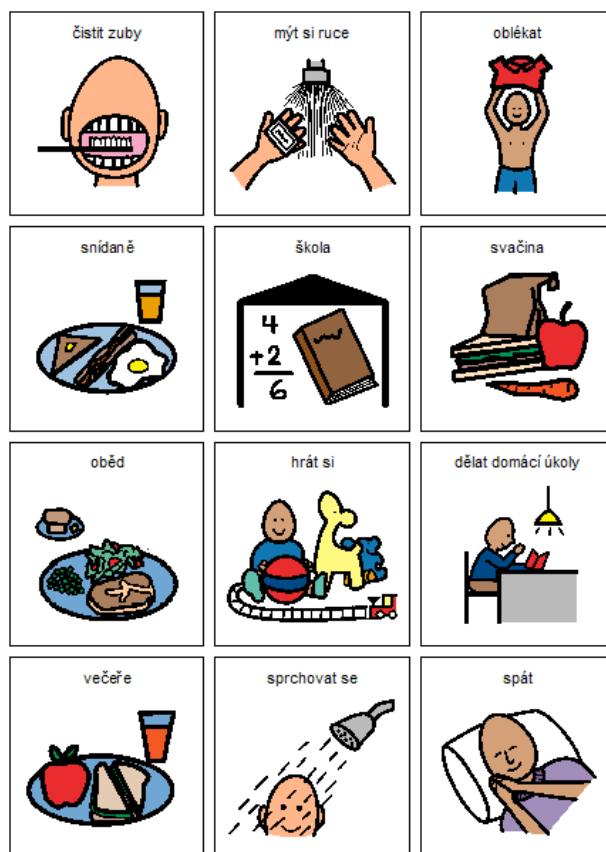
## OBRÁZKOVÁ PŘÍLOHA



Obr. č. 1: Struktura hodiny



Obr. č. 2: Struktura dne ve škole



Obr. č. 3: Struktura dne, který žák tráví doma

## 4.4 OBLAST PODPORY Č. 4: POMŮCKY

### 4.1 DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Petr Petráš

Oblast podpory: **POMŮCKY**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák s omezenou schopností koncentrace pozornosti.
- Žák se snížením percepční a kognitivní schopnosti.
- Žák trpící zvýšenou unavitelností.
- Žák s pomalým či kolísavým osobním tempem.
- Žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Součástí promyšleného přístupu k vyučování je příprava a výběr vhodných pomůcek. Didaktické (učební) pomůcky se vážou na metody zprostředkovaného přenosu poznatků, ale na rozdíl od výukových metod, které tvoří sítí postupů, jak vést vyučovací proces (aby bylo dosaženo vzdělávacího cíle), představují přímý materiál, pomocí kterého zprostředkujeme žákům poznání skutečnosti a porozumění jevům. To by bez využití různorodých nástrojů s ohledem na deficity kognitivních funkcí žáků nebylo možné, resp. bylo by to náročnější, trvalo to déle a pravděpodobně mělo menší efekt.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Zprostředkuje žákům přímé poznání skutečnosti (přes názor).
- Převážně zatěžujeme první signální soustavu (to je důležité zejména pro žáky s mentálním postižením).
- Žáci získávají ve velmi krátké době značně ucelenou představu o jevu či předmětu.
- Náznost pozitivně ovlivňuje proces zapamatování.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

**Didaktické pomůcky volíme vzhledem:**

- k cíli, který ve vyučování sledujeme;
- k charakteru učiva a konkrétní situaci ve třídě;

- k věku a psychickému vývoji žáků, jejich dosavadním zkušenostem a vědomostem;
- k podmínkám realizace i našim vlastním zkušenostem;
- k jednotlivým fázím vyučovací hodiny (motivační, expoziční, fixační, klasifikační).

Na rozdíl od speciálních pomůcek určených pro žáky se smyslovým či tělesným postižením se u žáků s oslabením kognitivního výkonu, ale i u žáků s lehkým mentálním postižením, užívá obdobných pomůcek jako na školách běžného typu, případně se tyto pomůcky modifikují vzhledem k určitému cíli nebo plnění úkolu a také vzhledem ke specifickým zvláštnostem poznávacích procesů u těchto žáků a vzhledem ke stupni jejich postižení.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pomůcky vybíráme podle cíle výchovně-vzdělávací práce a podle specifik a hloubky postižení.
- Vyhýbáme se předimenzování pomůckami, velké množství pomůcek totiž oslabuje pozornost.
- Pomůcky jsou během vyučování uspořádány a používány v logickém sledu.
- V zorném poli žáka jsou pouze ty materiály, které jsou k dané činnosti nezbytně potřebné, aby nedocházelo k jeho zbytečnému rozptylování.
- Pomůcky jsou na stole seřazeny tak, aby vizuálně přispěly k osvětlení zadaného úkolu.
- Žák musí vědět, kterou pomůcku použije, kam ji má dát při práci a kam ji má odložit po splnění úkolu (k lepší orientaci, kam jednotlivé věci patří, přispívají např. malé tácky, mělké mísy nebo čtverce z barevných papírů).
- Je důležité nejen dát žákovi pomůcku k dispozici, ale postupně ho také naučit ji aktivně využívat. Žáka vyzýváme, aby pomůcku užíval, používáme ji společně s ním, podněcujeme ho k využívání standardních postupů a tvorbě návyků k užívání pomůcky, kdykoli práci bez ní nezvládá.
- S ohledem na tvorbu „slovníčku“ (viz stupeň 1 PO) je zapotřebí, aby si pedagog uvědomil, s jakými „odbornými“ pojmy daný vyučovací předmět pracuje. Termíny, které se mohou jevit ostatním žákům nebo pedagogovi jako samozřejmé a jednoduché, mohou pro příslušného žáka znamenat problém, který mu komplikuje další práci.



#### RIZIKA

- Nedostatek finančních prostředků na zhotovení pomůcek, případně jejich modifikaci či kopírování (zejména na malých školách). Nedostatek finančních prostředků na odměnu pedagogů za práci navíc.
- Nepoučený pedagog, který pomůcku nerozumí nebo ji používá nesprávně.



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

Příkladem dobré praxe je využívání tzv. „rozkreslených postupů“. To je velmi dobře známo například pedagogům pracovních činností. Když žák pracuje pod vedením pedagoga, který mu postupně zadává úkoly, je schopen poměrně dobře pod tímto vedením zhotovit výrobek. Jestliže je mu ale dán k dispozici pouze technický náčrtek a vzorový výrobek se zadáním, že si má vybrat vhodné nářadí a samostatně výrobek zhotovit, poměrně často selhává, a to i v případě, kdy pedagog připojí verbální informace o pracovním postupu. Žák se neumí zorientovat v technickém náčrtku, stanovit pracovní postup tak, aby jednotlivé kroky na sebe logicky navazovaly, váhá při výběru nářadí. Pomoc spočívá ve vizualizaci verbálních informací.

Příklad jednoduché pomůcky: pedagog si připraví tři sady kartiček, které jsou barevně rozlišeny. První sada kartiček bude obsahovat po krocích rozepsané pracovní činnosti, v druhé sadě budou tyto informace převáděny do obrázků, třetí sada bude obsahovat různé pracovní nářadí, které se při činnostech používá. Kartičky se rozhází po pracovním stole a žák je skládá do tří sloupců tak, aby vznikl logický pracovní postup, včetně správně použitého nářadí. Pedagog vystupuje jako rádce, který se žákem postup konzultuje. Výsledná vizualizace pracovního postupu zůstává na pracovním stole, žák má možnost kdykoliv nahlédnout, případně konzultovat s pedagogem, pracuje samostatně, pedagog se soustředí na jeho vlastní činnost (bezpečnost, jak žák drží nářadí, jak měří apod.). Takovým způsobem se rozvíjí žákovo technické myšlení.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Žáci všech stupňů studia: Ve výuce využíváme všechny didaktické pomůcky, kterými škola disponuje. Dodržujeme přitom výše uvedené zásady pro výběr a správné užití pomůcek.

Mezi často využívané pomůcky můžeme zařadit následující:

- **Obrazově/figurálně/graficky zpracované přehledy probíraného učiva** jako doplněk verbálně sdělovaných informací, které budou takto prezentovány v různých modalitách.
- **Číselná řada, tabulka násobků, stovková tabulka** – v závislosti na typu početních operací a rozsahu výpočtů, s nimiž žáci ve škole pracují, volíme typ přehledu (nejčastěji do 20, do 100, do 1000). Žák má přehled stále k dispozici – např. nalepený na lavici nebo pevně vložený do učebnice matematiky, sešitu matematiky či do desek, v nichž

nosí své sešity. Při jakékoli manipulaci s čísly, včetně např. listování knihou a hledání stránek v ní, je vyzýván, aby přehled číselné řady využíval.

- **Sešity s pomocnými linkami** (pro žáky s oslabenou úrovní grafomotoriky) – jedna řádka je členěna do tří částí: na hlavní lince je zapisován text, spodní a horní linka slouží pro zápis částí písmen, která mají kličku, jsou vyšší, nebo vedou pod linku.
- **„Slovníček“ odborných pojmů** – pokud se žákovi nedaří fixovat názvy, jména či jiné odborné výrazy, s nimiž je konfrontován v průběhu školní výuky, vede si slovníček, tj. zapisuje si veškeré důležité termíny, s nimiž při výuce žáci pracují (např. názvy světových stran ve vlastivědě/zeměpise; názvy početních operací, geometrických tvarů, symbolů v matematice; názvy gramatických jevů v jazyce; názvy přírodních útvarů či jevů v prvouce/přírodovědě/přírodopise).

Slovníček si tvoří např. na vnitřní stranu desek sešitu příslušného předmětu, aby měl pojmy rychle a snadno k dispozici. Slovníček může mít podobu pouhého výčtu pojmů nebo je každý pojem doprovázen vysvětlením významu, obrazovým/grafickým znázorněním významu či slovním spojením, v němž je pojem použit. Pedagog v souladu s potřebami žáka rozhodne, která varianta zpracování pojmů je nejvíce žádoucí. Pedagog také žáka cíleně vede k tvorbě slovníčku (říká mu, co si má zapisovat, dá mu prostor, aby si pojem zapsal) i k jeho aktivnímu využívání. Kdykoli je třeba, aby žák s pojmem pracoval (při zpracování úkolu) nebo ho ve svém řečovém projevu použil, vybízíme ho, aby se do slovníčku podíval, pojem vyhledal, aby ho přečetl, a byl tak co nejvíce aktivní.

- **Upravené učební texty** jsou vlastní učební texty a „učitelské“ učebnice pro konkrétní žáky, žakovskou skupinu nebo třídu upravené s ohledem na jejich mentální úroveň a věk. Texty využívají místních a časových reálií (především ve vlastivědném, dějepisném, občanskovýchovném, přírodovědném, literárním aj. učivu) a beletrizované podoby didaktického textu. Beletrizace didaktického textu a aktualizace na místo a čas zvyšuje atraktivitu učebního textu, motivaci žáků k učení, posiluje konkretizaci učiva a zlepšuje zapamatování vědomostí a informací a jejich aplikaci pro život. Příběh (tj. beletrizovaný didaktický text) má navíc vyšší formativní (výchovnou) hodnotu než běžný „konvenční“ text učebnice. Optimální parametry učiva pro jednotlivé typy a stupně škol či žakovské skupiny nebyly stanoveny, ale obecně platí, že kognitivním schopnostem žáků musí odpovídat obtížnost didaktických textů (tj. s klesající kognitivní úrovní musí klesat i tato obtížnost).

## ROZŠIŘUJÍCÍ INFORMACE

Obtížnost didaktických textů se stanoví indexem tzv. komplexní míry obtížnosti textu, který se počítá jednoduchým součtem syntaktické a sémantické obtížnosti textu. Syntaktická obtížnost textu je dána průměrnou délkou vět a větných úseků (= 0,1 V. U.), sémantická obtížnost je dána četností pojmů z kategoriální pětice (pojmy běžné, odborné, faktografické, číselné údaje, opakované pojmy). Z variace těchto pojmů se jednoduchým výpočtem stanoví sémantická obtížnost textu (blíže viz doporučená literatura). Index



komplexní míry obtížnosti textu nabývá hodnoty od 1 (minimální obtížnost) po 100 (maximální obtížnost). Učebnice běžných základních škol se pohybují v pásmu přibližně 30–60 bodů. Z tohoto údaje je třeba vycházet při aplikování obecné zásady (nižší kognitivní úroveň = nižší index) u tvorby učebních textů pro žáky s kognitivním oslabením či s mentální retardací.

- Názorné dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky.
- Bzučák.

Další didaktické pomůcky popisuje opatření 4.2.1 Audioknihy.

## STUPEŇ 2

### MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ

Větší pozornost věnujeme výběru názorných pomůcek, realistických zobrazení, reálných předmětů a jejich uspořádání.

- Učební texty pro reedukaci: žáci mohou využívat různé výukové texty s obrázky, obrázkovými postupy, upravujeme (modifikujeme) učební texty tak, aby byly žákům srozumitelné, barevně vyznačujeme základní učivo, doplňujeme je o motivační úkoly, křížovky, rébusy, doplňovačky apod.
- Vzorkovníky materiálů.
- Trojrozměrné modely.
- Konstrukční stavebnice.
- Kostky (např. slabikové domino, kostky na rozklad slabiky apod.).
- Žákovské demonstrační karty (vyjmenovaná slova apod.).
- Provlékačí abeceda.
- Čtecí okénko.
- Názorné manipulační pomůcky (výuka zlomků, desetinná čísla apod.).
- Různé tabulky, počítadlo, kalkulačka.
- Didaktické hry a stavebnice.
- Laminátor.
- Didaktické učební materiály vytvořené programem SmartBoard či PowerPoint.
- Počítačové výukové programy odpovídající chronologickému věku žáka.

## STUPEŇ 3

### MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ

- Názorné pomůcky, které jsou spjaté s realitou (skutečné předměty), žáci je znají ze svého okolí, z prostředí, které je obklopuje – umožňují multisenzoriální přístup (mohou je pozorovat, zkoumat, vnímat co nejvíce smysly).
- Obrazy (zobrazení a znázornění předmětů a skutečností) – modely, mapy, obrazy, fotografie – opět požadavek na to, aby se co nejvíce přibližovaly realitě. Pro lepší vnímání

je vhodné pomůcky upravit tak, aby byly zvýrazněny či vyčleněny podstatné znaky a části učebních pomůcek (např. aby části obrazu byly zvýrazněny barvou).

- Průhledné, rozložitelné a pohyblivé modely. Modely by měly být větší, aby se lépe pozorovaly, průhledné, aby bylo vidět, co je uvnitř, rozložitelné a hmatatelné, aby se daly rozkládat a zase sestavovat, pohyblivé, aby bylo vidět, jak to funguje.
- Textové pomůcky – učebnice, pracovní sešity, atlasy, doplňková literatura. Musí odpovídat úrovni schopností žáků s LMP a jejich kognici. Pro vzdělávání žáků jsou zpracovány učebnice a pracovní sešity do všech vzdělávacích oblastí (předmětů).
- Pracovní sešity (listy) – navazují na učebnice, jsou provázány s jednotlivými kapitolami a slouží k procvičování, opakování a upevnění poznatků. Efektivita jejich působení se zvyšuje při využití moderních vyučovacích metod a forem, jako je např. skupinová práce či kooperativní učení. Učebnice a pracovní sešity tvoří dohromady základní zdroje poznání, které se dají vhodně doplnit o další, výše již zmiňované zdroje – slovníky, encyklopedie, knihy, časopisy, internet apod.
- Modifikované textové pomůcky: při vytváření vlastních textů, pracovních listů můžeme vycházet z učebnic a pracovních listů pro běžnou ZŠ. Dbáme přitom, aby byly psány srozumitelnou formou (jednoduché věty vystihující podstatu), základní a doplňující učivo bývá barevně odlišeno, důležitou součástí bývá slovníček (pro pochopení a rozšíření slovní zásoby). Pro shrnutí učiva, domácí cvičení, případně opakování slouží otázky a úkoly.
- Dále lze například využít pracovní listy tvořené v rámci projektu „Peníze do škol“, DUMY: jsou zpracovány formou prezentací a interaktivních výukových materiálů.
- Pořady a programy prezentované didaktickou technikou – výukové pořady na CD a programy pro počítače. V současné době je nabídka na trhu veliká, je však třeba vybírat jen takové pořady, které odpovídají kognitivním schopnostem žáků s LMP a jsou jim srozumitelné.
- IT technika.
- Počítačové programy odpovídající mentální úrovni žáka. Jako stimulační a motivační doplněk výuky čtení, psaní, výslovnosti, počítání k procvičování manipulace s penězi, paměti, zrakového vnímání, k utváření logických a časoprostorových vztahů, rozvoji komunikačních dovedností jsou vyhovující např. programy z dílny Mentio.

Dále např. CD tituly: **Gordiho kouzelné hračky**, **Gordiho filmové dobrodružství**, **Gordiho zábavné počty** (určené pro děti z MŠ a 1. stupně ZŠ). K přípravě do školy jsou určeny např. programy **Sluníčko** (více dílů, obsahují protiklady, barvy, geometrické tvary, zvířata, hudební nástroje, abecedu, čísla a hodiny) a **Veselá Beruška** (písmena, číslice, zvířata apod.). Dále lze využít např. **Dětský koutek 1–5** (Terasoft) – obsahuje pět dílů seřazených dle věkových období a dle témat. Z dílny občanského sdružení **Petit** jsou to například programy **Psaní** (pro nácvik sluchové analýzy a syntézy), **Brepta** (rozvoj řeči a jazyka), **Méďa** (přiřazování, rozlišování, třídění, postup a prostor, základy matematiky a čtení), **Altík**. Kromě zmiňovaných programů existuje a stále přibývá mnoho výukových programů do jednotlivých předmětů, které lze přizpůsobit a využít při výuce žáků s LMP (1. a 2. stupně), např. **Alík – veselá matematika**.



## STUPEŇ 4 – 5

### MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ

Pomůcky z předcházejících stupňů podpory modifikované pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

- Soubory názorných pomůcek, přírodniny, obrazy, obrázky, činnostní obrázky, fotografie reálných předmětů.
- Speciální učebnice a pracovní listy pro žáky ZŠS.
- Rozkreslené postupy (procesní schémata – např. v tematické oblasti osobní hygiena, práce v domácnosti, vaření, stolování, život ve společnosti, jednoduché pracovní postupy).
- PC programy, zejména od občanského sdružení Petit: umožňují ovládání i uživatelům s těžkým tělesným postižením, ale jsou určeny i pro osoby s mentálním postižením, např. Psaní, Brepta, Méďa – pro MŠ, ZŠS i ZŠP.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HEMZÁČKOVÁ, K.; KUBOVÁ, L. *Čteme obrázky (1. a 2. díl)*. Praha: Parta, 2011. ISBN 978-80 7320-055-8.
2. PAVLOVKIN, M.; MACKOVÁ, Z. *Žiak a učebnica*. Bratislava: SPN, 1989.
3. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.
4. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
5. VALENTA, M. *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: VUP, 1997.

### Internetové odkazy (PC programy):

1. <http://mentio.cz/>
2. <http://www.petit-os.cz/>
3. <http://www.terasoft.cz/>
4. <http://www.fragment.cz/>

## 4.2.1 AUDIOKNIHY

Lenka Krejčová

Oblast podpory: **POMŮCKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák s nedostatečnou technikou čtení.
- Tempo čtení žáka je natolik pomalé, že obsah přečteného neregistruje a zájem o čtení upadá.
- Žákovo porozumění přečtenému textu je výrazně zhoršené.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Pokud žák čelí obtížím ve čtenářském projevu, zpravidla ztrácí motivaci ke čtení, porozumění obsahu přečteného je zhoršené, a všeobecná znalost literatury se tak rozvíjí pouze minimálně. Při zhoršené technice čtení však nemusíme rezignovat na seznamování s literaturou. Naopak je žádoucí podporovat vztah ke knihám dalšími, alternativními způsoby. Výhodou audioknih je jejich přesný přepis z písemné do audio formy. Nejsou nijak upravovány, dramatizovány, zkracovány – obvykle jeden mluvčí čte celou knihu v podobě, jak byla publikována.

Opatření je primárně určeno pro žáky s nevyrovnaným kognitivním vývojem, jejichž výuka probíhá v souladu se ŠVP základní školy, žáci mají vytvořen plán pedagogické podpory, avšak neprobíhá u nich skupinová ani individuální integrace a požadujeme od nich plnění školních povinností ve stejném rozsahu jako u jejich spolužáků.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Vzbuzuje zájem o literaturu a čtení i u jedinců, kteří by samostatné čtení zvládali spíše hůř.
- Posiluje motivaci ke čtení.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Se žákem nadále trénujeme techniku čtení za využití adekvátních pomůcek. Mimo to mu poskytujeme také možnost poslouchat různorodé literární tituly ve formátu audioknih. Takto lze zadávat „čtenářské úkoly“ do domácího prostředí, případně žákovi prostřednictvím MP3 přehrávače knihy pouštět v době, kdy ostatní žáci čtou své knihy (pokud

jsou takové chvíle do výuky zařazovány). Příležitostně lze všem žákům ve třídě vybrané pasáže ze čtené knihy pouštět, aby místo čtení obsah poslouchali.

Pokud mají žáci ve škole zadávanou povinnou literaturu, příslušnému žákovi vytvoříme takový seznam titulů, které jsou dostupné ve formátu audioknih.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Volíme takové tituly, které odpovídají potřebám, vývojovým možnostem i zájmům žáků.
- Tituly se mohou lišit od publikací, které doporučujeme či zadáváme ke čtení ostatním žákům.
- Jsou-li knihy pro daného žáka příliš komplikované, nemá význam mu je zadávat ke „čtení“ ani ve variantě audioknih.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, SŠ.



#### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

##### STUPEŇ 1

Pedagog žákovi kombinuje čtení za využití tištěných titulů a za využití audioknih. V obou případech jsou voleny takové publikace, které vývojově odpovídají možnostem žáka, v případě tradičního čtení také jeho dovednostem.

##### STUPEŇ 2 – 3

Žák čte výrazně zjednodušené tituly, resp. cvičení z učebnic a pracovních listů za účelem nácviku čtenářských dovedností. Veškerou literaturu, kterou by měl číst pro rozšíření svých všeobecných znalostí, má zprostředkovánu ve formátu audioknih.

##### STUPEŇ 4 – 5

V těchto stupních se neaplikuje.



#### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. *Čtenářský deník* [online]. (c) 2008, [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: <<http://www.rozhlas.cz/ctenarskydenik/portal/>>.
2. *Pohádky skřítko ohniváčka* [online]. (c) 2008, [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: <<http://www.ohnivacek.wz.cz/pohadky.html>>.

3. *Zvukové knihy.cz: české pohádky zdarma ke stažení* [online]. (c) 2008, [cit. 2014-01-03].  
Dostupné z: <<http://www.zvukoveknihy.cz/>>.

## 4.3 REEDUKAČNÍ A KOMPENZAČNÍ POMŮCKY

Petr Petráš

Oblast podpory: **POMŮCKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevují snížené motorické, percepční, kognitivní schopnosti.
- Žák má diagnostikován těžší stupeň mentálního postižení.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Podpůrné opatření spočívá ve výběru vhodných pomůcek, pomocí kterých působíme na rozvoj orgánů či funkcí, které jsou u žáků narušeny nebo oslabeny, ale alespoň částečně zachovány. V případě orgánů či funkcí, které jsou již tak závažně zasaženy, že jejich rozvoj není možný, vybíráme pomůcky, které tento orgán či funkci nahrazují.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Reedukační pomůcky jsou zaměřeny na rozvíjení všech postižených nebo narušených, případně oslabených orgánů a funkcí v procesu vzdělávání.
- Kompenzační pomůcky pomáhají rozvoji a nácviku náhradních činností všude tam, kde není do žádoucí míry možná reedukace původní funkce.
- Usnadňují vzdělávání.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

- U žáků s oslabením kognitivního výkonu většinou neaplikujeme žádné speciální reedukační a kompenzační pomůcky, při edukaci vycházíme z běžných didaktických pomůcek, případně z jejich modifikací.
- U žáků s lehkým mentálním postižením aplikujeme pomůcky, které jsou zaměřeny na oblast reedukace, a to zejména reedukace percepce, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, řečových funkcí a poznávacích funkcí.
- U žáků s těžšími formami mentálního postižení se již většinou přidružují další postižení (tělesná, smyslová, PAS), takže na ně můžeme pohlížet spíše jako na žáky s kombinovaným postižením. Při aplikaci vhodných reedukačních a kompenzačních pomůcek musíme vycházet z potřeb žáka a z doporučení příslušného speciálněpedagogického centra. Je zřejmé, že se zde budou využívat i pomůcky pro jiný druh postižení, zejména reedukační pomůcky pro žáky s tělesným postižením (rozvoj motoriky a hybnosti),

v případě žáků imobilních i speciální kompenzační pomůcky usnadňující pohyb, včetně úpravy prostředí, apod.

- Pomůcky určené pro vyšší stupeň podpory můžeme využívat i pro nižší stupně – například snoezelen. Před aplikací se musíme s pomůckou seznámit, je třeba vědět, k čemu je příslušná pomůcka určena a jak se správně používá. Některé pomůcky lze také zapůjčit v příslušném speciálněpedagogickém centru.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Reedukační a kompenzační pomůcky vybíráme tak, aby odpovídaly zjištěným potřebám žáka a doporučení příslušného speciálněpedagogického centra.
- Při pořizování pomůcek jsou většinou limitující finanční možnosti školy, proto se zákonnými zástupci žáka komunikujeme o tom, co je v možnostech školy (a pro vzdělávání nezbytné), a o které pomůcky se musejí postarat sami.
- Další finanční zdroje na zakoupení vhodných pomůcek vyhledáváme nejen u sponzorů, nadací, ale je také možné získat prostředky v rámci dotačního programu MŠMT.
- Kompenzační pomůcky technického charakteru vyžadují neustálou přípravu, obsluhu (nejedná se o jednorázovou přípravu).



#### RIZIKA

- Nedostatek finančních prostředků.
- Zákonní zástupci nebudou ochotni spolupracovat.
- Nepoučený pedagog, který pomůcce nerozumí nebo ji používá nesprávně.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



#### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

##### STUPEŇ 1

(Žáci všech stupňů studia.) Většinou nejsou nutné žádné speciální reedukační a kompenzační pomůcky. Využíváme především didaktické pomůcky.

##### STUPEŇ 2

Většinou nejsou nutné žádné speciální reedukační a kompenzační pomůcky. Využíváme především didaktické pomůcky.

## STUPEŇ 3

### **MŠ a 1. stupeň ZŠ**

#### ***Reedukační pomůcky pro rozvoj percepce:***

Reedukační pomůcky si vytváříme většinou sami ze všech dostupných zdrojů, např. ze sbírek (neúplných i starých) v kabinetech, z nepotřebných věcí v domácnosti apod.

- Reedukační pomůcky pro rozvoj percepce:
- Sluch: např. kovové plechovky s různým materiálem (šrouby, sirky, vata, papír atd.), nástroje s různými zvuky (trubka, píšťalka) apod.
- Zrak: např. barevné domino, pracovní listy pro vybarvování okének, omalovánky, barevné kostky apod.
- Hmat: např. drobný materiál k třídění, geometrická tělesa k třídění, hadříky z různého materiálu, různě těžké krabičky, různé povrchy, teplý – studený atd.
- Čich: např. lahvičky s tekutinami různých pachů, rozkrájené ovoce, kosmetické a hygienické přípravky apod.
- Chut': např. látky různých chutí (neutrální, sladké, slané, kyselé atd.).

#### ***Pomůcky pro rozvoj motoriky a vizuomotorické koordinace:***

- např. trojhranný program, modelovací hmota na modelování písmen, omalovánky, předepsaná nebo tečkovaná písmena na obtahování, Lego, tečkované obrazce, skládkanky, tělové schéma, kostky, motorický labyrint, grafomotorické listy a panely, korálky k navlékání.

#### ***Pomůcky pro rozvoj řečových funkcí:***

- např. popisky věcí, obrázků, reálií ve třídě, loutkové divadlo, slova a obrázky k přiřazování, karty s podobnými písmeny (b – d, m – n) a podobně znějícími slovy (bram – pram) na rozvoj fonemického sluchu, píšťalky a svíčky, větrník.

#### ***Pomůcky pro rozvoj myšlení:***

- např. obrazový a textový materiál (učebnice, pracovní listy pro ZŠP, ZŠS), obrázkové knížky, pohádky, slovníky, encyklopedie, konkrétní předměty k manipulaci nebo třídění (obrázky), věci, stavebnice, kostky, geometrické tvary, reálné předměty, číselné řady, barevné krabičky s číslicemi a příslušnými počty teček, obchod – počítání peněz, tabulka násobků, vkládačky.

#### ***Pomůcky pro rozvoj paměti:***

- např. pexeso, Kimovy hry.

#### ***Pomůcky pro rozvoj pozornosti:***

- např. dva podobné obrázky k hledání rozdílů, obrázek s chybami.

## STUPEŇ 4

### ***Pomůcky pro usnadnění pohybu a přemístění, vybavení třídy:***

- např. chodítko, vozíky, rehabilitační kočárky, tříkolky, schodolezy, zvedáky, snadno přemístitelný a nastavitelný nábytek (stoly, židle), lehátko (i polohovací), žíněnka, kuličkový bazén, polohovací vaky atd.

### ***Pomůcky, které usnadňují psaní a kreslení:***

např. Colorball (kreslicí kulička), pera a tužky, které mají ergonomicky tvarovaný úchop, různé nástavce (molitanové, plastové), trojhranné nástavce, protismykové podložky, prstové barvy atd.

### ***Pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností:***

- např. hračky (dřevěné, plyšové), textilní didaktické hračky, předměty lepené na suchý zip, skládačky, vkládačky, jednoduché konstrukční skládačky, stavebnice, pískovnička (i prosvětlená), kreslí se prsty, hřebeny apod., tvarovací hmoty (např. modelína, modurit, hrnčířská hlína), silikonová rehabilitační hmota Theraflex (cvičení prstů a dlaní), „kouzelný písek“ atd.

### ***Pomůcky využívané při komunikaci (AAK):***

- Motivační pomůcky: např. zvukové hračky, maňásci, loutkové divadlo apod.
- Předměty: např. trojrozměrné symboly, které mají hmatovou strukturu, je s nimi možná manipulace a jsou snadno rozpoznatelné.
- Fotografie: dvojrozměrné znázornění reality, pro žáky je v mnoha ohledech srozumitelnější než obrázek či grafický symbol.
- Systémy grafických symbolů: např. piktogramy, které mohou být černobílé nebo barevné, pomáhají pochopit strukturu prostředí, sled činností v čase, stavbu věty. Pomáhají při výuce čtení, ale také při komunikaci (vyjádření potřeby).
- Komunikační tabulky: prostředek pro komunikaci, symboly jsou sestaveny do komunikační tabulky, tabulka vychází z potřeb a možností žáka (velikost, motorické možnosti – ukazuje prstem, světelným paprskem apod.).
- Komunikátory: pomůcky s hlasovým výstupem, slouží k podpoře komunikace, umožňují opakovaně nahrát a opakovaně vyvolat jednoduchý vzkaz. Určeny jsou zejména pro nemluvící žáky. Dělí se podle obtížnosti na velkoplošná tlačítka s hlasovým výstupem a na tabulkové komunikátory.
- PC s dotykovým monitorem, s upravenou klávesnicí a myší, iPady.

### ***Programy pro alternativní komunikaci:***

Využívají se zejména následující programy:

- **Boardmaker:** pomocí programu se zhotovují a tisknou komunikační tabulky (obsahuje cca 3000 barevných symbolů ze všech oblastí – i specifické české symboly).



- **AC Keyboard:** komunikuje s českým hlasovým výstupem, umožňuje hlasité čtení slov nebo vět dle vlastního výběru. Uživatel si může sestavit libovolné množství vlastních tabulek s volitelnou velikostí kláves a využít jakýchkoliv obrázků.
- **Altík:** jednoduchý grafický editor na vytváření komunikačních tabulek pro děti. Je určen pro pedagogy i rodiče dětí.
- **Altíkovy úkoly:** multimediální výukový a vzdělávací program, který je zaměřen na poznávání symbolických obrázků a sestavování jednoduchých vět z těchto obrázků (symboly jsou ozvučeny, takže lze kromě pojmů k obrázkům přiřadit i zvuk).
- **Altíkův slovník:** multimediální výukový a vzdělávací program, který pomáhá při výuce alternativní a augmentativní komunikace a globální metody čtení. Obsahuje cca 1400 různých objektů v různých grafických podobách (barevný, kreslený, piktogram apod.) a také 629 videosekvencí, které doplňují program o znakovou řeč.

#### ***Pomůcky využívané v rehabilitační tělesné výchově:***

- Roller (pojízdné prkno): kompenzační funkce – možnost náhradního pohybu pro děti s DMO, rehabilitační funkce – posílení zádového svalstva a svalstva horních končetin, zejména pletence ramenního.
- Balanční chodníček: stimulace rovnovážného ústrojí, stimulace plosky nohy (plantární cvičení), stimulace zádového a břišního svalstva vedoucí ke správnému držení těla (postulární cvičení).
- Velké balanční míče: dynamické posilování zádového a břišního svalstva, uvolňování meziobratlových plotének.
- Koloběžky, trojkola: kompenzační funkce – možnost pohybu i pro děti, které neudrží rovnováhu na běžném kole, posílení svalstva dolních končetin, vestibulární stimulace.

#### ***Pomůcky používané v rámci konceptu bazální stimulace:***

- Somatické podněty: např. polohovací vaky, masážní trojhránky atd.
- Vestibulární podněty: např. vodní postel, velké rehabilitační míče, deky (na houpání) apod.
- Vibrační podněty: např. vibrační masážní strojek, vibrační hračky, kalimba (vnímání vibrací), trampolíny.
- Akustické podněty: např. elektronické klávesy, zvukové hračky, pomůcky pro muzikoterapii, krabičky od léků nebo plastové láhve naplněné různými drobnými předměty, válce, zvukové pexeso atd.
- Vizuelní podněty: např. logopedické zrcadlo, předměty výrazných barev, bublifuk, CD zavěšená na rybářském vlasci, předměty se svítícími efekty ve snoezelenu, obrázky z kontrastních barev.
- Orální podněty (čich, chuť): např. voňavé pytlíčky s bylinkami, krabičky s různými vůněmi, gelové polštářky (teplé, studené) apod.
- Taktilně-haptické podněty: např. předměty různě strukturovaných povrchů, látky různého druhu (kožešina, plyš, fleece, hrubě strukturovaný materiál) apod.

## STUPEŇ 5

### **Speciálně vybavené místnosti pro psychorelaxaci:**

- Snoezelen (kombinace slov „snuffelen“ – čichat a „doezelen“ – dřímat, výraz vznikl v Nizozemsku), představuje novou formu práce se žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením. Základní myšlenka vychází ze skutečnosti, že tito žáci jsou ve vnímání odkázáni na primární smyslové vjemy, jejichž prožití a zpracování bývá však v běžném životě značně omezeno. Nabízí jim možnost přejít z běžného prostředí do jiných prostor, ve kterých mohou naplno prožívat své pocity, kde mohou získat jiné a nové zkušenosti. Snoezelen je samostatná místnost bez oken (nebo se zatemněním), vybavená vodním lůžkem (k ležení a pohybu ve vlnách), světelnými válci, které vytvářejí v zatemněné místnosti různé světelné efekty, a zvukovou aparaturou pro pouštění relaxační hudby. Různé voňavé předměty v rámci aromaterapie podporují čichové vjemy, koberec, plyš, nádoby plněné různým materiálem, případně předměty s různými povrchy nabízejí možnosti pro vjemy hmatové. Pro zpříjemnění pobytu se může používat trampolína (houpání), různě velké míče, masážní strojky, vibrační masážní podložka apod. Cílem je celkové uvolnění žáka, proto ho do ničeho nenutíme, necháváme mu volnost a čas pro zvolení předmětů a činností, které považuje za příjemné a chce se jimi zabývat. Plně respektujeme jeho zájem a seberealizaci. Důležité je ale neztratit (udržet si) při tom vzájemný kontakt.
- Dalšími modifikacemi speciálně upraveného prostředí pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením jsou psychorelaxační místnost (někdy také označována jako „bílý pokoj“) a „zahradu pocitů“. Psychorelaxační místnost je pokoj, který je izolován od vlivů okolního prostředí. Pomocí barevných tlačítek (červená, modrá, zelená, žlutá) ovládá žák s těžkým mentálním postižením různá technická zařízení, a vytváří tak prostředí, které odpovídá jeho potřebám. Vytváří si svět plný zvuků, barev a fantazie. „Zahradu pocitů“ vzniká úpravou přírodního prostředí a představuje další možnosti k získání nových prožitků a seberealizaci žáků s těžkým mentálním postižením.



### **METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA**

1. ČADOVÁ, E. a kol. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.
2. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.
3. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

## 4.5 OBLAST PODPORY Č. 5: ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

### 5.1 RESPEKTOVÁNÍ SPECIFIK ŽÁKA

Jana Petrášová

Oblast podpory: ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má oslabení v oblasti poznávacích funkcí (vnímání, paměť, učení, myšlení, pozornost).
- U žáka se projevuje snížení intelektových schopností nebo nerovnoměrné rozložení intelektových schopností.
- Žák trpí sníženou úrovní adaptability (přizpůsobivosti).
- U žáka se projevuje snížená frustrační tolerance (snížená odolnost vůči psychické zátěži).
- U žáka pozorujeme projevy snížení úrovně aktivity a pozornosti.
- Žák jedná impulzivně.
- Žák je ve zvýšené míře unavitelný.
- Žák má smyslové postižení, omezení hybnosti různého stupně a rozsahu nebo poruchy chování.
- Žák je pod vlivem medikace (utlumenost, hypoaktivita, spavost, unavitelnost, snížení výkonu).
- Žák má zdravotní znevýhodnění, závažné zdravotní obtíže trvalého či přechodného rázu, pooperační stavy, psychiatrická onemocnění.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Úpravy režimu výuky a školních aktivit využíváme u žáka, který má obtíže související s typem a hloubkou zdravotního postižení či zdravotního znevýhodnění, s kombinací faktorů oslabujících nebo významně omezujících jeho výkon. Podstatou jsou na základě provedené psychologické a speciálněpedagogické diagnostiky vhodně zvolené přístupy k žákovi, míra a rozsah výukových nároků v souladu s doporučeným a aplikovaným vzdělávacím programem. Při práci se žákem vycházíme ze základní diagnózy, zároveň však musíme vždy brát v úvahu také aktuální zdravotní a psychický stav dítěte, vliv užívaných léků a současně také vliv rodinného zázemí. Organizace školních aktivit by měla napomáhat žákovi zvládat v rámci jeho možností a schopností nároky vzdělávání, překonávat pocity sníženého sebevědomí, odolávat psychické zátěži, dosahovat pocitu

úspěchu, nacházet efektivní strategii řešení problému, úspěšněji organizovat a plánovat činnosti, budovat si zdravé sebevědomí. Umožňuje mu lépe se začlenit do třídního kolektivu, úspěšněji navazovat a udržovat sociální vazby s vrstevníky. Využívá aktuálních schopností a dovedností žáka, respektuje jeho limity, posiluje zejména prakticky využitelné dovednosti. Omezuje prohlubování neúspěchů, vyčleňování z kolektivu vrstevníků, zamezuje narůstání psychosomatických potíží.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Stabilizaci žáka v procesu výuky.
- Posílení schopnosti kvalitněji řešit problémy, zpracovávat nové informace, pružně je začleňovat do systému již dříve osvojených a upevněných poznatků.
- Účelnému rozvoji schopností a dovedností žáka v rámci jeho aktuálních možností.
- Zvyšování sebepojetí a sebehodnocení, nárůstu motivace k pracovnímu výkonu.
- Lepšímu zvládnutí psychické zátěže.
- Začlenění do třídního kolektivu, pozitivnímu přijetí kolektivem.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Postupy práce se žákem je nutno volit v souladu s nároky vzdělávacího programu a v souladu s individuálním plánem vzdělávání dítěte. Nezbytné je citlivě rozlišovat míru nutné podpory. V žádném případě nelze plnit úkoly za žáka, je zapotřebí pouze dbát na správnost pochopení a následného plnění stanovených postupů, ověřovat, zda žák správně plní zadání, pečlivě rozlišovat mezi snahou žáka ulehčit si práci, přenášet plnění úkolu na druhou osobu a sníženým porozuměním úkolu, případně takovou náročností úkolu, jež přesahuje schopnosti žáka. Při realizaci opatření dodržujeme následující zásady:

- Zaznamenáváme úspěšnost či naopak neúspěšnost využívaných postupů, strategií, podporujeme aktivitu a snahu žáka, poskytujeme mu přiměřenou míru povzbuzení, pochvaly.
- Podporujeme samostatnost žáka, nesnažíme se mu pomáhat za každou cenu, aby se pomoc v budoucnu nestala spíše brzdou jeho přirozeného vývoje.
- Respektujeme aktuální zdravotní a psychický stav žáka, pokud pravidelně užívá léky, konzultujeme s rodiči jejich možný vliv na výkonnost, pozornost a aktivitu žáka.
- Průběžně konzultujeme s pedagogy úspěšnost či potíže při zvládnutí úloh, sledujeme optimální časovou dotaci.
- Reagujeme na zvýšenou únavu žáka, ponecháváme mu dostatečný prostor pro potřebnou psychohygienu, relaxaci, vždy však dbáme na to, aby tyto relaxační momenty nenarušovaly práci kolektivu.
- Kontrolujeme, zda jsou připraveny pomůcky nezbytné pro výuku žáka, zda se nevykytly překážky, jež by znemožňovaly jeho práceschopnost (např. prostorové).

- Dbáme na to, aby naše činnost nebyla pro ostatní žáky třídního kolektivu rušivým elementem.
- Znalost třídního kolektivu nám pomůže podporovat a udržovat zdravé sociální vazby v rámci třídy.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Dobrá znalost problému žáka.
- Znalost dopadu postižení na výkon žáka, uvědomování si omezení vyplývajících ze zdravotního postižení či ze zdravotního znevýhodnění.
- Znalost osobnostních rysů žáka, jeho způsobů komunikace, sebezprosování.
- Obeznamení se s rodinným zázemím žáka (citová naplněnost, podnětnost, zájem o dítě, přiměřenost nároků na ně kladených, míra očekávání rodičů).
- Pružný přístup, přiměřená motivace.
- Průběžné konzultace s pedagogy a rodiči.
- Kladná zpětná vazba žákovi.
- Podpora zdravého sebepojetí, sebevědomí.
- Podpora při zvládání neúspěchu.
- Respektování požadavků zákonných zástupců, citlivá korekce jejich příp. nepřiměřených nároků a očekávání.
- Spolupráce se všemi zainteresovanými odborníky z resortu školství, zdravotnictví, sociálními odbory a se zákonnými zástupci žáků.
- Předávání informací, poznatků.
- Pečlivé zaznamenávání důležitých dat, postupů, jejich pravidelné vyhodnocování.



#### RIZIKA

- Nesprávné vyhodnocení aktuálního zdravotního stavu žáka.
- Nepřiměřené nároky na žáka – ať již vysoké, nebo naopak nízké.
- Špatná spolupráce s rodinou, utajování zdravotních rizik.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



#### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Varianty zvolených opatření závisejí na druhu zdravotního postižení a zdravotního znevýhodnění, na míře závažnosti postižení, případně souběhu více postižení.

## 5.2 ÚPRAVA ROZSAHU A OBSAHU UČIVA

Petr Petráš

Oblast podpory: **ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák dlouhodobě selhávající na základní škole.
- Žák s oslabením kognitivního výkonu.
- Žák s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření sleduje úpravu (redukcí) vzdělávacích nároků na žáka, která se dotýká jak rozsahu, tak i obsahu učiva. Opatření může být realizováno na omezenou dobu (vyžaduje-li to například zhoršený zdravotní stav) nebo dlouhodoběji (úprava obsahu vzdělávání s pomocí IVP). Na základě platné legislativy lze žáka uvolnit z vyučování některého předmětu, uplatnit individuální vzdělávací plán (IVP), individuální vzdělávání či úpravu vzdělávání v případě hlubokého mentálního postižení.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zohledňuje krátkodobé i dlouhodobé individuální vzdělávací potřeby.
- Respektuje specifické vzdělávací potřeby žáka v oblasti percepce, oslabení kognitivního výkonu, případně mentálního postižení.
- Dává příležitost k pozitivní motivaci a zažití pocitu úspěchu.
- Umožňuje zvládnutí základního vzdělávání v rámci uvedených specifík (a jim odpovídající úrovni).



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

- Krátkodobou úpravou rozsahu a obsahu učiva reagujeme na selhávání žáka z důvodu delší absence (například nemoc dítěte).
- Při dlouhodobém selhávání žáka v daném učivu/předmětu upozorníme jeho zákonné zástupce na vhodnost vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení a až pak na základě doporučení přistoupíme k úpravě rozsahu a obsahu učiva (je to možné v jednom nebo více předmětech, případně se dle potřeb můžeme zaměřit jen na určitou oblast konkrétního učiva). V naukových předmětech upravujeme spíše jeho rozsah, v předmětech, jako je TV, PV, vycházíme ze zdravotního stavu žáka, doporučení lékaře



a upravujeme i obsah učiva. Při dlouhodobější aplikaci tohoto opatření musíme umět stanovit takový minimální rozsah a obsah učiva, aby žák splnil na určité (alespoň minimální) úrovni očekávané výstupy. Stupeň dosažení je dán klasifikačním stupněm, který odpovídá úrovni aplikace. Zde již vytváříme plán pedagogické podpory žáka.

- Uvolnění žáka z vyučování některého předmětu může být částečné nebo úplné, je v kompetenci ředitele školy a musí k tomu být zdravotní nebo jiné závažné důvody. Žádost o uvolnění předkládá písemně řediteli školy zákonný zástupce žáka, v případě zdravotních důvodů v předmětu tělesná výchova se vyžaduje písemné doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře. Ředitel zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu. V případě první a poslední vyučovací hodiny může být žák uvolněn se souhlasem zákonného zástupce bez náhrady.
- V případě, že je žák dlouhodobě nepřítomen ve škole (z důvodu dlouhé nemoci), stanoví ředitel školy takový způsob vzdělávání, který odpovídá možnostem žáka (např. vzdělávání doma, individuální konzultace ve škole). Zákonní zástupci musí v daném případě spolupracovat se školou, resp. vytvořit vhodné podmínky pro vzdělávání žáka v domácím prostředí (škola zvaží možnost individuálního vzdělávání dojíždějícím učitelem v domácím prostředí žáka).
- U žáků s mentálním postižením, kteří jsou individuálně integrováni, zpracováváme individuální vzdělávací plán, úprava rozsahu a obsahu učiva je dána změnou vzdělávacího programu a jeho přizpůsobením individuálním schopnostem žáka. Pro žáky s LMP je to dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV, příloha LMP), u žáků se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání Základní škola speciální (RVP ZŠS I. a II. díl).
- Individuální vzdělávání je výjimečný způsob plnění školní docházky a je povolován pouze žákovi 1. stupně ZŠ, a to na základě žádosti zákonných zástupců žáka, ze závažných důvodů (např. zdravotních), které nedovolí žákovi vzdělávat se ve škole. Aby bylo individuální vzdělávání povoleno, musí zákonní zástupci žáka splnit všechny podmínky, které jsou taxativně dány ve školském zákoně, zejména však tu, že žák se vzdělává doma pod vedením osoby, která dosáhla alespoň středního vzdělání s maturitní zkouškou. Do kmenové školy, kde je žák evidován, dochází k přezkoušení, a to tak, aby mohl být hodnocen za každé pololetí školního roku. Pokud zákonný zástupce neplní podmínky, které jsou nutné k zabezpečení individuálního vzdělávání, ředitel školy povolení k individuálnímu vzdělávání zruší.
- V případě žáků s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad místně příslušný podle místa trvalého bydliště žáka takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem žáka. Podkladem pro rozhodnutí je doporučení odborného lékaře (posuzuje zdravotní stav) a ŠPZ (posuzuje stav a možnosti vzdělávání žáka). ŠPZ doporučuje ve většině případů redukci pouze na bazální stimulaci s krátkou časovou dotací v týdnu.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Toto opatření klade velké nároky na pedagoga (příprava vyučovacích hodin, práce se třídou intaktních žáků, práce se zákonnými zástupci žáků, znalost specifík žáka s postižením a schopnost redukovat obsah a rozsah učiva, aby žák objektivně dosáhl alespoň minimální úrovně výstupů).
- Redukci nemůžeme chápat tak, že učivo, případně očekávaný výstup ze vzdělávacího plánu vypustíme.
- Zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek – správnou volbou metod, forem, pomůcek, hodnocení.
- Jednotný přístup a respektování nastavených opatření všemi pedagogickými pracovníky.



## RIZIKA

- Vedení snahou žákovi pomoci nastavíme příliš nízké nároky.
- Redukce učiva nepostihne správný obsah či přiměřený rozsah.
- Nepochopení tohoto podpůrného opatření pedagogem či zákonnými zástupci (např. obava z uvolnění z předmětu vzhledem k dalšímu studiu žáka či jeho profesnímu uplatnění).
- Přetíženost ŠPZ – dlouhá čekací doba.
- Nedostatek financí na zabezpečení individuálního vzdělávání dojíždějícím pedagogem.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

První stupeň podpory aplikuje učitel, a to na základě vlastních pedagogicko-organizačních opatření. Učitel vychází z pedagogické diagnostiky, která mu dává přehled o schopnostech žáků, jejich stylech učení, jejich osobnosti apod. Důležitá je také znalost zdravotního stavu žáků, situace ve třídě, rodinného prostředí a vlivu okolí či komunity, tedy faktorů, které ovlivňují žáky při jejich učení a školní úspěšnosti. Než učitel přistoupí k úpravám v rozsahu a obsahu učiva, měl by vyzkoušet jiná podpůrná opatření, a to ve všech oblastech (organizace výuky, metody výuky, intervence, pomůcky, hodnocení, domácí příprava, úpravy prostředí). Jestliže učitel přistoupí k úpravě rozsahu a obsahu vzdělávání, je nutné aplikovat i další podpůrná opatření v uvedených oblastech. Aplikujeme nejprve opatření



dílčí, krátkodobá (nejlépe stanovená písemnou formou), ve spolupráci se zákonnými zástupci a seznamujeme s jejich realizací ostatní spolužáky.

## STUPEŇ 2

V druhém stupni podpory již pracujeme se žáky dlouhodobě selhávajícími, a proto podpůrné opatření bude mít také dlouhodobější charakter. S učivem, které vede k zvládnutí výstupů, lze žáky seznámit, je žádoucí mu porozumět a optimální je umět je aplikovat. Protože žáci v určeném časovém období nezvládají učivo v plném rozsahu a obsahu, ztrácejí nejen krok s ostatními žáky, ale také potřebnou kontinuitu. Učitel proto musí umět rozsah a obsah učiva přizpůsobit individuálním schopnostem žáka, a to tak, aby jeho úroveň zvládnutí umožňovala zvládnutí učiva následujícího a vedla k dosažení požadované kompetence a jejímu praktickému využití nejen ve škole, ale hlavně v životě. Vzhledem k počtu plánovaných výstupů je nereálné, že by dlouhodobě selhávající žák dosáhl u všech výstupů očekávaného stavu – tj. umět je aplikovat v praxi. Protože nás ŠVP zavazuje k tomu, že očekávaných výstupů žák „musí dosáhnout“, nelze chápat redukcí tak, že některé výstupy vypustíme, ale lze stanovit minimální (nepodkročitelnou) úroveň dosažení těchto výstupů (tomu ovšem musí také odpovídat hodnocení žáka). Bohužel v praxi je nepodkročitelná úroveň chápána velmi subjektivně, zejména na 2. stupni ZŠ. Je velmi obtížné ji blíže specifikovat a pomůže jen „selský rozum“ a zohlednění praktického přínosu pro uplatnění a začlenění jedince do společnosti.

Pro žáky dlouhodobě selhávající zpracováváme písemný dokument (plán pedagogické podpory), který je smlouvou mezi školou, žáky a zákonnými zástupci. Definujeme v něm potřebné úpravy (struktura plánu může být obdobná jako u IVP) a seznamujeme s nimi ostatní žáky.

Odbornou pomoc můžeme hledat zejména u pracovníků PPP, případně u učitelů základních škol praktických, kteří mají většinou dlouholeté zkušenosti se vzděláváním těchto žáků (výběr vhodných konzultantů by mohlo zprostředkovat příslušné ŠPZ).

## STUPEŇ 3

### 1. a 2. stupeň ZŠ

Žák se vzdělává podle IVP, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV, příloha LMP). Odbornou pomoc zabezpečují zejména pracovníci SPC pro MP.

## STUPEŇ 4 – 5

### 1. a 2. stupeň ZŠ

Žák se vzdělává podle IVP, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání Základní škola speciální (RVP ZŠS). Uvedený rámcový vzdělávací program upravuje v prvním díle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, v druhém

díle pak vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
2. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
3. Zákon č. 561/2005 Sb., v platném znění.
4. Vyhláška č. 73/2004 Sb., v platném znění.
5. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)*. Praha: VÚP, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
6. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-25-0.

## 5.3 ROZLOŽENÍ UČIVA Z DŮVODU TĚŽKÉHO DEFICITU

Iva Klenová

Oblast podpory: **ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má dlouhodobé absence ve výuce.
- Žák má deficity související s postižením, psychomotorickým opožděním.
- Žák má závažné zdravotní znevýhodnění (onemocnění).
- Žák trpí zvýšenou unavitelností.
- Žák má sníženou práceschopnost.
- Žák má narušenou kvalitu paměti, pozornosti, komunikace.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá ve využití všech možností, které umožňuje platná legislativa, aby žák byl dostatečně připraven na zahájení povinné školní docházky a měl dostatečný prostor si v průběhu základního a středního vzdělávání osvojit potřebné dovednosti a znalosti. V rámci předškolního vzdělávání realizujeme odklad školní docházky, vzdělávání v přípravné třídě základní školy nebo přípravném stupni základní školy speciální. V rámci základního vzdělávání lze využít možnost opakování ročníku na 1. stupni ZŠ a na 2. stupni ZŠ, z vážných zdravotních důvodů lze opakovat ročník bez ohledu na to, zda žák již na daném stupni ročník opakoval.

Základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem, může, s předchozím souhlasem ministerstva, trvat deset ročníků. Žákovi se zdravotním postižením může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne 20. roku věku, v případě žáků se středně těžkým, těžkým zdravotním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem se souhlasem zřizovatele do 26. roku věku. V rámci středního vzdělávání lze využít možnost prodloužení délky vzdělávání, a to ve výjimečných případech a nejvýše o 2 roky. Rozložení učiva s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka specifikujeme v plánu pedagogické podpory nebo individuálním vzdělávacím plánu.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zvládnutí potřebné předškolní přípravy na vzdělávání v základní škole.
- Vyrovnání nerovnoměrného vývoje.
- Navýšení kompetencí potřebných pro zvládnutí školních nároků.
- Individualizaci vzdělávání dle potřeb žáka.

- Úspěšnému ukončení základního vzdělávání, které umožní pokračovat ve vzdělávání v adekvátním učebním oboru.
- Úspěšnému ukončení učebního oboru, zvyšuje možnost uplatnění na trhu práce.
- Získání kompetencí k plnění jednoduchých činností, úkonů běžného života.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Při aplikaci opatření se řídíme platnou legislativou. Odklad povinné školní docházky (OŠD), realizovaný v MŠ, popř. v přípravné třídě základní školy, je určen žákům se sociálním znevýhodněním, nevyrovnaným vývojem, oslabením kognitivního výkonu a lehkým zdravotním postižením. Pro žáky se středně těžkým a těžkým zdravotním postižením (MP) je pak určen přípravný stupeň základní školy speciální, popř. MŠ speciální nebo speciální třída při běžné MŠ. Odklad školní docházky, zařazení do přípravné třídy, přípravného stupně, MŠ speciální je vždy na doporučení školského poradenského zařízení, u OŠD je nutné i doporučení odborného lékaře nebo klinického psychologa. V rámci základního vzdělávání lze realizovat opakování ročníku ze zdravotních důvodů na žádost zákonného zástupce žáka a doporučení odborného lékaře. Prodloužení délky středního vzdělávání (nejvýše o 2 roky, a to ve výjimečných případech) je v kompetenci ředitele školy.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Motivace žáka k získávání potřebných znalostí, dovedností.
- Kladení přiměřených nároků na žáka.
- Respektování aktuálního zdravotního stavu žáka, jeho projevů, operativně měnit požadavky.



## RIZIKA

- Žáci jsou mnohdy stresováni nespěchem, hrozí snížení sebevědomí, projevy negativního chování.
- Ztráta sociálních vazeb v původním kolektivu spolužáků.
- Podceňování schopností žáka.
- Velký rozdíl věku žáka s postižením a ostatních žáků ve třídě.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Odklad školní docházky (v odůvodněných případech zařazení do přípravné třídy při běžné ZŠ), opakování ročníku na 1., posléze na 2. stupni ZŠ.

### STUPEŇ 2

Zařazení do přípravné třídy při běžné ZŠ, vzdělávání dle plánu pedagogické podpory, speciálněpedagogická, psychologická podpora školního speciálního pedagoga, psychologa.

### STUPEŇ 3

Zařazení do speciální třídy při běžné MŠ v rámci odkladu školní docházky, opakování ročníku ze zdravotních důvodů v ZŠ, podpora asistenta pedagoga ve třídě, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu. Povolení pokračovat ve vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne 20. roku věku.

### STUPEŇ 4

Zařazení do přípravného stupně ZŠ speciální, MŠ speciální, prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků: 1. stupeň 1.–6. ročník, 2. stupeň 7.–10. ročník ZŠ, a to ve školách a třídách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. V rámci středního vzdělávání ve výjimečných případech prodloužení délky vzdělávání, a to nejvýše o 2 roky.

### STUPEŇ 5

Možnost prodloužení základního vzdělávání se souhlasem zřizovatele do 26. roku věku.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb. s účinností ke dni 1. 9. 2014.
2. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.

## 5.5 OBOHACOVÁNÍ UČIVA

Miroslav Procházka

Oblast podpory: **ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák disponuje specifickými dovednostmi v určitých vzdělávacích oblastech.
- Žák má ambice vyniknout.
- Žák chce prezentovat vlastní kvality.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Tento typ podpůrného opatření využíváme s cílem dosáhnout především vyšší míry vnitřní motivace žáků v rámci vzdělávacího procesu a dosáhnout vyšší míry kvality vzdělávacího výstupu. V rámci daného výukového bloku zařazujeme obohacující prvky a statě tak, aby žák na základě dosavadních poznatků mohl přejít na vyšší stupeň a současně byla respektována jeho přirozená zvědavost a zájem. Z obsahového hlediska preferujeme témata spojená především se specifickými dovednostmi žáka, ale můžeme využít i oblast, na niž se žák orientuje v rámci přípravy na budoucí povolání. Zde využíváme nejrozličnějších forem informačních zdrojů při aplikaci projektového vyučování, výuky ve skupinách apod.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Rozvoj vlastní angažovanosti žáka při osvojení učiva.
- Dává mu možnost přirozeně vyniknout.
- Usnadňuje prokázání vlastních kvalit žáka.
- Dává mu možnost dalšího zkvalitnění jeho specifických dovedností.
- Výrazně může žákovi napomoci v rozvoji poznatkové základny.
- Výrazně může napomoci při přípravě i výkonu budoucího povolání.
- Výrazně může žákovi napomoci v rozvoji jeho jáství.
- Dochází ke zvýšení míry vnitřní motivace.
- Možnosti využití různých informačních zdrojů a technologií.
- Celkové obohacení a zpestření výuky.
- Navýšení aktivního podílu žáka na vzdělávání.
- Zvýšení celkové kvality vzdělávacího procesu, jeho efektivity a také praktické využitelnosti osvojovaného.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pečlivě volíme obsah obohacujícího učiva a striktně respektujeme podmínky jasné obsahové i strukturální návaznosti učiva. Naplňujeme požadavek dostatečné atraktivity obohacujícího učiva pro daného žáka – atraktivitu tohoto učiva je možno zvýšit využitím a střídáním různých metod a forem vzdělávání při využití atraktivních pomůcek a technologií.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- vysoká míra sofistikovaného plánování výuky;
- možnosti dostatečné plastičnosti výuky;
- vysoká úroveň technické vybavenosti školy;
- vysoké nároky na zpracování obsahu vzdělávání z hlediska jeho struktury a organizace.



## RIZIKA

- přetížení žáka,
- přecenění vzdělávacích možností žáka,
- nedocenění propracovanosti plánování,
- nedostatek finančních prostředků a technického vybavení.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

**MŠ, ZŠ, SŠ**

Možno uplatnit v plném rozsahu ve všech obsahových částech učiva.

### STUPEŇ 2

**MŠ, ZŠ, SŠ**

Možno uplatnit v plném rozsahu ve všech obsahových částech učiva.

### STUPEŇ 3

#### **MŠ, ZŠ, SŠ**

Jen ve velmi výjimečných případech, kdy je rozšíření možno zaměřit na ty obsahy, které žák zvládá rychle, kvalitně a jsou současně jeho zájmem.

### STUPEŇ 4

#### **MŠ, ZŠ, SŠ**

Neaplikuje se.

### STUPEŇ 5

#### **MŠ, ZŠ**

Neaplikuje se.



## 5.6 MODIFIKACE PODÁVANÉ INFORMACE

Miroslav Procházka

Oblast podpory: **ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák trpí poruchami pozornosti a koncentrace.
- Žák má snížené pracovní tempo.
- Žák má sníženou pojmovou vybavenost.
- Žák s vývojovou dysfázií.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Tento typ podpurného opatření využíváme všude tam, kde se objevuje problém s pochopením a zpracováním podávané informace v průběhu vzdělávacího procesu na straně žáka, a to z jakéhokoli důvodu.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Usnadnění zvládnání učiva.
- Pochopení osvojované látky.
- Rychlejší a snadnější upevnění učiva.
- Pochopení podstaty sdělovaného.
- Zajištění toho, aby žák byl schopen s informací dále pracovat.
- Zajištění toho, aby žák byl schopen informaci zhodnotit i v reálu, mimo vzdělávací proces.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Podávanou informaci zopakujeme individuálně v pomalejším tempu spolu s hlasovým zdůrazněním toho důležitého. Informace prezentujeme ve zjednodušeném znění, s doplněním příkladů z praxe. Zjednodušený slovní popis informace doplňujeme rovněž zobrazením, názornou pomůckou, případně pokusem. Informace maximálně zjednodušíme, podporujeme vizualizací, příkladem a převodem do praxe.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vysoká míra kvalitní pedagogické diagnostiky.

- Vysoká míra individuálního přístupu.
- Kvalitní plánování.
- Dobrá vybavenost školy a třídy pomůckami, resp. jejich dostupnost.
- Značná míra flexibility pedagoga.



## RIZIKA

Vysoká časová náročnost.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Zopakování podávané informace individuálně v pomalejším tempu spolu s hlasovým zdůrazněním důležitého. Individuální vysvětlení informace při jejím zjednodušení.

### STUPEŇ 2

Prezentace dané informace ve zjednodušeném znění s doplněním příkladů z praxe. Doplnění zjednodušeného slovního popisu informace zobrazením, názornou pomůckou, případně pokusem.

### STUPEŇ 3

Maximální zjednodušení informace doplněné vizualizací, příkladem a převodem do praxe.

### STUPEŇ 4

Maximální zjednodušení informace doplněné vizualizací, příkladem a převodem do praxe.

### STUPEŇ 5

Maximální zjednodušení informace doplněné vizualizací, příkladem a převodem do praxe.

## 4.6 OBLAST PODPORY Č. 6: HODNOCENÍ

### 6.1 INDIVIDUALIZACE HODNOCENÍ

Petr Petráš

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nedokáže kvůli oslabení kognitivního výkonu a mentálnímu postižení plnit školní výstupy stejně jako ostatní žáci.
- Hodnocení žáka musí zohledňovat jeho možnosti, které vyplývají z dosažené úrovně kognice.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Třídní kolektiv představuje heterogenní skupinu žáků, ve které jsou zastoupeni jak žáci nadaní, průměrní, tak i žáci podprůměrní, školsky selhávající. Aby byla příprava na vyučování efektivní, musíme vycházet z dobré znalosti žáků. Samotný vyučovací proces vedeme tak, aby v něm všichni žáci našli své uplatnění. Jednoznačně tak musíme uplatňovat vnitřní diferenciaci, a to jak z hlediska vedení vyučovacího procesu, tak z hlediska zadávání úkolů a samozřejmě i vlastního hodnocení. Individualizace hodnocení tedy bezprostředně souvisí s nutností diferenciaci při zadávání práce. Nelze chtít po všech všechno, ale po každém to, co odpovídá jeho schopnostem a dovednostem, aby došlo k pozitivní motivaci k dalšímu učení. Individualizace hodnocení je tedy součástí individuálního přístupu ke každému žákovi, spočívá v respektování individuálních možností a schopností žáka vzhledem k jeho diagnóze a vede k nacházení cest pro co nejefektivnější učení.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Individualizace hodnocení je součástí individuálního přístupu k žákovi (respektujeme jeho specifické možnosti a schopnosti). Přínosem individualizace hodnocení je, že nám umožňuje adekvátně (objektivně) ohodnotit různé kategorie žáků (od nadaných a školsky úspěšných až po méně nadané a školsky neúspěšné žáky) a na základě toho naplánovat reálné cíle pro další období. Aplikací individualizace hodnocení podporujeme motivaci, a tím i rozvoj jednotlivých žáků, probouzíme v nich aktivitu a posilujeme jejich schopnosti ve vývoji přirozeného sebehodnocení. Jestliže vhodně a důsledně

realizujeme individualizaci hodnocení, působíme zároveň preventivně proti vzniku sociálněpatologického jednání a případným psychickým potížím žáků.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Opatření aplikujeme v souladu s potřebami žáka. Před jeho realizací bychom si měli na základě znalostí žáků ujasnit, co od hodnocení konkrétního žáka očekáváme a co od něj asi očekává samotný žák, jakým způsobem chceme žáka hodnotit a jaké hodnocení by bylo pro něj nejvhodnější. Protože s hodnocením úzce souvisí motivace, bylo by vhodné se zabývat i nastavením způsobu motivace žáka, aby u něj došlo k nějakému posunu.

Respektování individuálních zvláštností žáka a z nich vyplývajících speciálních vzdělávacích potřeb je neefektivnější v prostředí, kde se ve výuce střídá co nejméně vyučujících (1. stupeň ZŠ). S přibývajícím počtem vyučujících je důležitá jejich vzájemná komunikace a koordinace z hlediska přístupu k žákům, nároků na ně kladených a kritérií hodnocení.

Při aplikaci individualizace hodnocení si musíme být neustále vědomi určité nespravedlnosti v hodnocení, která se projevuje hlavně při použití klasifikace známkou (sumativní hodnocení). Při využití rozšířených forem hodnocení (formativních, např. slovní nebo kritériální hodnocení apod.) by k žádnému konfliktu docházet nemělo.

Při individualizaci hodnocení je také důležité, abychom posuzovali individuální vývoj daného žáka v čase, nesrovnávali jej s ostatními (posuzovat jen konkrétního žáka na základě předem daných kritérií), rozpoznávali příčiny případných neúspěchů žáka a podávali mu popisnou zpětnou vazbu. Způsoby a formy prověřování učiva a hodnocení dosažené úrovně musíme přizpůsobit typu školního zařízení (jinak prověřujeme znalosti, dovednosti žáků a provádíme hodnocení v mateřské škole a jinak v základní škole).

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Nastavení jednotných priorit ve vzdělávání a zajištění jednotného přístupu k hodnocení.
- Komunikace se všemi pedagogy, kteří se podílejí na hodnocení žáků konkrétní třídy (jedná se zejména o respektování nastavených pravidel hodnocení).
- Podrobné informování dětí o rozdílném hodnocení tak, aby nenastal v kolektivu problém.
- Hodnocení orientované především na to, co žák umí.
- Nezaměřovat se jenom na výsledek, ale i na průběh a postup při dosahování zadaného úkolu.
- Využívat (při individualizaci hodnocení) přirozeného sebehodnocení a také alternativních způsobů hodnocení (pochvala, razítko, nálepky, vzkazy, doporučení, smajlíky apod.) – posilování motivace žáka.



## RIZIKA

- Podcenění diagnostické fáze, při které se mapují individuální potřeby žáka.
- Nejednotnost přístupů jednotlivých pedagogů.
- Nedostatečná individualizace při prověřování učiva a hodnocení.
- Úlevy pro méně úspěšné žáky tam, kde nejsou nutné.
- Tendence hodnotit žáky na základě srovnávání místo hodnocení pokroku konkrétního žáka.
- Nejasná nebo žádná pravidla hodnocení.
- Podcenění významu vysvětlení důvodů vedoucích k odlišnému hodnocení žáka (žákům ve třídě, jejich rodičům).



## ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Paní učitelce nastal ve třídě problém, který vyplynul z toho, že se snažila individualizovat hodnocení. Zadala žákům společný úkol. Alence, která byla dlouhodobě neúspěšná, úkol diferencovala (zadala jí jednodušší variantu), Pavlovi, který byl nadaným žákem a byl s úkoly hned hotový a pak se jen vrtěl a vyrušoval, zadala obtížnější variantu. Alenka úkol celkem zvládla, dostala dvojku. Pavel, který řešil obtížnější variantu a v rychlosti něco přehlédl, dostal také dvojku. Pavlovi se zdálo hodnocení nespravedlivé, protože jeho úkol byl těžší.*

*Uvedený případ lze zobecnit: Nadaní žáci mohou při řešení obtížnějšího úkolu dosáhnout totožné známky (např. 2) jako žáci, kteří řeší méně obtížnou variantu, kterou by nadaní žáci zvládli bez problémů, a dosáhli tak známky 1. Tato „nespravedlnost“ v dílčí klasifikaci nastává zejména při hodnocení známkou, a i když jsou třídě vysvětleny důvody rozdílné klasifikace, nemusí být všemi žáky, případně jejich zákonnými zástupci přijaty. Řešením je přejít na formativní hodnocení (např. slovní nebo kriteriální hodnocení), při jeho aplikaci by k uvedenému konfliktu dojít nemělo.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Individualizace hodnocení je uplatňována na základě zhodnocení možností žáka, které vyplývají z úrovně jeho kognitivních funkcí, případně ze stupně jeho mentálního postižení. Lze ji využít u všech cílových skupin. Opatření aplikujeme po důkladném zvážení dopadů úprav hodnocení na cíl vzdělávání v 1. stupni podpory a na základě konkrétního doporučení poradenského pracovníka ŠPZ (ve 2.–5. stupni podpory).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
2. KOLÁŘ, Z. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
3. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.
4. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

## 6.2 PODMÍNKY A METODY DLOUHODOBÉHO SLEDOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKA

Petr Petráš

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák není schopen (nebo je schopen jen v omezené míře) plnit školní výstupy stanovené ŠVP.
- Žák je nesamostatný.
- Žák má nevyrovnané výkony, jeho hodnocení v rámci krátkého časového období by bylo zkreslující.
- Žák dosahuje při vzdělávání jen velmi pozvolných změn, jeho pokroky jsou minimální, jeho hodnocení v rámci krátkého časového období by bylo zkreslující.
- Žák nezná techniky sebehodnocení, sebehodnocení není přirozenou součástí výukové jednotky.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Z hlediska objektivity se nelze při hodnocení spolehnout pouze na jednu univerzální metodu (která fakticky ani neexistuje), ale spíše vybírat z metod hodnocení ty, které nejlépe vyhovují žákům, které dokážou žáci akceptovat a pomocí kterých je učitel schopen zhodnotit nejen jejich momentální výkon, ale i pokrok, který ve vzdělávání udělali, a poskytnout tak komplexní, objektivní informace o rozvoji jejich osobnosti. Podklady pro klasifikaci a hodnocení žáka tak získáváme soustavným sledováním jeho výkonů v průběhu vyučování, jeho připravenosti na vyučování, různými druhy prověřování jeho vědomostí, dovedností, návyků a různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické apod.). Zaměřujeme se také na analýzu výsledků různých činností žáka (např. jeho manuální zručnost, celkovou sociální vyspělost a samostatnost). Vlastní zjištění objektivizujeme konzultacemi s ostatními učiteli, asistenty pedagoga, vychovateli, případně pracovníky ŠPZ (SPC, PPP). Při dlouhodobém sledování výsledků žáka nás tedy zejména zajímá: jaké si žák osvojil vědomosti a zda je schopen je aplikovat, jaké míry samostatnosti dosáhl, jak se formovala jeho osobnost, jaký má přístup k práci, jaké zaujímá postoje a jaké vyznává hodnoty. Záznamy o tomto vývoji se mohou vést různými formami.

Mezi nejčastější způsoby vyhodnocování dlouhodobého sledování žáka patří:

- vyhodnocování plánů pedagogické podpory;
- vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu (IVP);
- vyhodnocování úrovně sebeobsluhy a samostatnosti žáka;

- žákovské portfolio;
- sebehodnocení.

## ČEMU POMÁHÁ

- Pomocí dlouhodobého sledování výsledků žáka získáme objektivní a co nejpodrobnější informace o žákovi (nejen o dosažených vzdělávacích cílech, průběhu jeho vzdělávání, dosažených pokrocích, ale také o jeho případné stagnaci) a využíváme je jako východisko pro stanovení dalších výchovných a vzdělávacích plánů. Na základě shromážděných podkladů můžeme hodnotit nejen dílčí pokroky za určitou dobu, ale také vývoj žáka v delším časovém úseku, než představuje jedno klasifikační období.
- Zapojením žáka do procesu hodnocení (hodnocení probíhá za vzájemné kooperace pedagoga a žáka s využitím jeho sebereflexe) zvyšujeme jeho odpovědnost za vlastní učení, jeho samostatnost a vnitřní motivaci.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

- **Vyhodnocování plánů pedagogické podpory** – plány nemají sice oporu v legislativě, ale jsou potřebné k podpoře žáka, který dlouhodobě selhává ve vzdělávání a nesplňuje podmínky pro to, aby se mohl vzdělávat podle IVP (tzn. že nemá diagnostikováno zdravotní znevýhodnění nebo zdravotní postižení). Pedagog si je vytváří sám, mohou mít podobnou strukturu jako IVP. Také jejich vyhodnocování není závazné, ale je potřebné pro zjištění efektů v něm nastavených podpůrných opatření.
- **Vyhodnocování IVP** provádíme průběžně, nejméně však 2x ročně za aktivní účasti všech, kteří se na jeho tvorbě a realizaci podíleli: učitelé, ředitel školy, výchovný poradce, zákonný zástupce, pracovník ŠPZ, případně další odborník. IVP není neměnný dokument, na základě vyhodnocení lze IVP během roku doplňovat a upravovat. Podkladem pro hodnocení žáka jsou individuální výstupy formulované v IVP.
- **Úroveň sebeobsluhy a samostatnosti žáka** v pohybu a orientaci je důležitým předpokladem pro naplňování většiny školních cílů. Při posuzování úrovně samostatnosti žáka si všímáme toho, jak dalece je závislý na našem vedení (jestli je schopen samostatné práce bez našeho přímého vedení a podpory či vedení a podpory asistenta pedagoga). Všímáme si také toho, jaká je úroveň jeho orientace na pracovní ploše, v prostorách třídy, školy, jaká je úroveň jeho sociální zdatnosti. Důležité také je, abychom se při hodnocení zaměřili na to, jak žák využívá nabytých dovedností v reálných situacích (a to nejen ve škole, ale i mimo školu – např. při orientaci v okolí školy, nakupování, styku s úřady apod.). Z hlediska sebeobsluhy hodnotíme, zda je žák schopen sebeobslužných činností a na jaké úrovni (jaká je míra potřeby a zapojení osobního asistenta). Zaměřujeme se přitom zejména na 4 oblasti: hygienu, stolování, oblékání a péči o zdraví.



- **Portfolio** představuje uspořádaný soubor prací, aktivit a produktů činnosti žáka za určité období. Poskytuje tak množství rozmanitých a hodnotitelných informací o průběhu vzdělávání žáka a rozvoji jeho osobnosti, a to jak z pohledu pedagoga, tak i žáka samotného. Žák má před očima svůj vývoj. Může sám hledat vlastní chyby, opravovat je, rozebírat svou práci a hovořit o ní s pedagogy, ale i s rodiči.
- **Sebehodnocení** je neodmyslitelnou součástí procesu hodnocení, prolíná se do všech předmětů i školních a mimoškolních situací. Je zaměřeno jak na průběh, tak i na výsledek školní práce. Pomocí sebehodnocení se žák učí popsat a uvědomit si své výsledky ve vzdělávání, poznat své potenciální možnosti, slabé a silné stránky. Učí se pracovat s chybou, kterou chápe jako stimul k nápravě. Získává zpětnou vazbu od učitelů, spolužáků, ale i rodičů, přijímá odpovědnost za své učení. Sebehodnocení se týká i oblasti žákova chování (žák sám odhaluje nežádoucí projevy svého jednání a je vnitřně motivován k nápravě).

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Věnovat dostatek času na přípravu systému hodnocení, zapojíme do jeho přípravy jak žáky samotné, tak i zákonné zástupce. Přitom je třeba dbát na to, aby systém hodnocení byl jasný a pro všechny srozumitelný.
- Autonomní hodnocení se nesmí stát prostředkem nátlaku na pedagoga. Cílem je shoda obou hodnocení (pedagoga i žáka) tak, aby bylo pro žáka do dalšího období motivací.
- Při realizaci hodnocení pomocí portfolia vést žáky, ale i zákonné zástupce k tomu, že portfolio nejsou jen desky na uskladnění jejich prací, ale soubor aktivit, které prezentují jejich vývoj.



#### RIZIKA

- Formalismus hodnocení IVP, jenž vyplývá ze špatné organizace a přístupu k hodnocení, neschopnosti všech zainteresovaných sejít se na jednom místě, v jednom čase a zodpovědně a objektivně vyhodnotit všechny úkoly, které byly v IVP na dané časové období zadány.
- Pozor si musíme dávat na častou nerealističnost sebehodnocení u žáků s MP (přílišná sebekritičnost, nebo naopak přeceňování vlastních schopností), která může být ještě podporována z rodinného prostředí. V obou případech je proto důležité, abychom spolupracovali (komunikovali) s rodiči žáků.
- Chybí jednotící dokument školy (např. zásady hodnocení a klasifikace), který by obsahoval konkrétní parametry pro hodnocení, včetně popisu technik hodnocení na základě dlouhodobého sledování výsledků žáka. S těmito pravidly musí být seznámeni žáci, zákonní zástupci a musí být schválena školskou radou.
- Časté střídání učitelů.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Dlouhodobé sledování výsledků žáka je aplikovatelné u všech cílových skupin a ve všech stupních podpory. V případě žáků s oslabením kognitivního výkonu (bez zdravotního znevýhodnění) se nevyužívá IVP, ale pedagogové si sami vytvářejí plány pedagogické podpory. V případě žáků s mentálním postižením pedagogové sestavují IVP, vycházejí přitom z doporučení ŠPZ.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
2. KOLÁŘ, Z. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
3. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.
4. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

## 6.3 ROZŠÍŘENÉ FORMY HODNOCENÍ

Petr Petráš

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí známkovému systému hodnocení.
- Známkový systém hodnocení nepostihuje rozvoj osobnosti žáka, ale jen jeho znalostní úroveň.
- Žák je slabě motivován.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Způsob hodnocení se odvíjí od toho, jak je veden vyučovací proces. Jestliže pedagog pracuje převážně frontálně, klasickými metodami a akcent je kladen na výsledek, bude se přidržovat převážně hodnocení známkami, jejichž přidělení má pevně stanovená kritéria a známky jsou vyjádřením zvládnutí učiva (tzv. sumativní hodnocení). V současnosti v praxi našich škol tento způsob hodnocení převládá.

Při preferenci modernějších způsobů výuky (např. skupinová a kooperativní práce, vrstevnické učení apod.), při kterých jde o rozvoj určitých kompetencí potřebných pro další vzdělávání a život, bude pedagog volit také adekvátní formy hodnocení, které budou postihovat nejen znalostní úroveň, ale také poskytovat informace o průběhu učení, jeho aktuálním stavu a kvalitě (formativní hodnocení). V případě vzdělávání žáků s oslabenými kognitivními schopnostmi a žáků s MP je nutné se orientovat spíše na formativní hodnocení, které je pro tyto žáky více podnětné a nevede ke ztrátě motivace (ze špatných známek), k nezájmu a případným kázeňským problémům. K rozšířeným formám hodnocení patří zejména slovní hodnocení a kriteriální hodnocení.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Pocitu úspěšnosti, zvyšuje motivaci žáků.
- Postihuje nejen znalostní úroveň, ale také poskytuje informace o průběhu učení, jeho aktuálním stavu a kvalitě (např. o žákově pílí, přístupu ke vzdělávání, a to s přihlédnutím k jeho speciálním vzdělávacím potřebám či jinému faktoru, který ovlivňuje jeho výkon).
- Obsahuje doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Cílem **slovního hodnocení** je motivovat žáka (podpořit jej i při drobném úspěchu). Je to souhrnná písemná zpráva, ze které musí být zřejmá úroveň vzdělávání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu a k jeho vzdělávacím a osobním předpokladům. Slovní hodnocení může být stručné (formalizované), nebo rozšířené.

**Stručné slovní hodnocení** – je limitováno rozsahem pojmů k hodnocení, které odpovídají jednotlivým stupňům klasifikace.

**Rozšířené slovní hodnocení** – umožňuje nám větší popisnost při hodnocení znalostí, dovedností a schopností, lze hodnotit i pokrok žáka v jednotlivých oblastech za dané časové období.

**Kombinované hodnocení (slovní a známkou)** – známkou hodnotíme úkoly, které jsou krátké, časté a výsledek je jednoznačný (např. pětiminutovky v matematice), nebo úkoly, ve kterých se žákovi daří. Slovní hodnocení použijeme v úkolech obtížnějších, např. se zaměřením na správnost postupu práce, nebo v úkolech, ve kterých se žákovi příliš nedaří (podpoříme jeho motivaci). Tento způsob hodnocení bývá v praxi škol často preferován.

### *Aplikace slovního hodnocení*

- Slovní hodnocení můžeme využívat ve všech předmětech a ve všech ročnících 1. i 2. stupně ZŠ. Slovní hodnocení je možné stylizovat jako osobní dopis žákovi (informujeme ho o jeho pokrocích či slabínách a o tom, co je třeba ještě udělat). V případě stručného (formalizovaného) slovního hodnocení vytvoříme předem slovník hodnotících výrazů. Pokud je v IVP napsáno, že je žák hodnocen slovně, je to pro nás zavazující; pro větší svobodu při volbě hodnotících technik a postupů je lepší, když uvádíme hodnocení kombinované. Žáka můžeme z některého předmětu hodnotit slovně a z jiného zase klasifikačním stupněm, přičemž oba způsoby jsou rovnocenné.
- V případě přestupu žáka na školu, která hodnotí jiným způsobem, převádí výchozí škola hodnocení žáka do formy, kterou užívá druhá škola (z důvodu objektivit hodnocení).

Při **kriteriálním hodnocení** stanovíme pro hodnocení několik základních kritérií (například porozumění obsahu, přesnost řešení, představivost a tvořivost, pozornost, aktivita ve vyučování apod.). V potaz tak bereme celý žákův výkon. Přínosem tohoto způsobu hodnocení je také to, že nám pomůže identifikovat oblasti, které činí žákovi potíže, a umožní nám cíleně zaměřit následnou edukaci.

### **Aplikace kriteriálního hodnocení**

- Jasně nastavíme kritéria, která budeme hodnotit, a seznámíme s nimi žáky a zákonné zástupce. Můžeme popsat několik úrovní, na kterých mohou být stanovená kritéria splněna (indikátory). Na tvorbě kritérií i indikátorů můžeme pracovat společně se žáky (zvýší to jejich motivaci). Mezi hodnotitelná kritéria můžeme zařadit například

přípravu žáka na vyučování (sledujeme, jestli využívá různé informační zdroje, dodržuje dané termíny, apod.), jeho práci v hodině (aktivita, pozornost, spolupráce s ostatními, pečlivost vedení záznamů apod.), zda naplňuje výstupy (ústní forma – referáty, výklad, písemné práce – dílčí, kontrolní, souhrnné apod.). Každému kritériu přidělíme určitý počet procent. Sestavíme tabulku procentuálního hodnocení (např. 100 % – 90 % je výborně, 89 % – 75 % chvalitebně apod.).

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Při aplikaci rozšířených forem hodnocení mějme neustále na paměti, že jejich cílem je objektivní posouzení jednotlivých složek výkonu žáka, podpora osobního rozvoje žáka a jeho vhodná motivace.
- Formulace na vysvědčení musí být věcné a dobře podložené.
- Hodnotíme žáka, nesrovnáváme jeho výkony s ostatními žáky.
- V hodnocení popisujeme a posuzujeme pouze skutečnosti související se školou.
- V prvních letech školní docházky bychom se při hodnocení na vysvědčení měli omezit na popis.
- Formulace na vysvědčení používáme v podstatě kladné, to však neznamená, že bychom neměli uvést i to, co se nepodařilo zvládnout.
- Při posuzování neužívejme odborných termínů.
- Ředitel školy je při rozhodování o volbě způsobu hodnocení vázán souhlasem školské rady.
- Při aplikaci rozšířených forem hodnocení popíšeme tyto formy v ŠVP, ve školním řádu a prokazatelně s nimi seznámíme žáky i jejich zákonné zástupce.



#### RIZIKA

- Mějme na paměti, že slovní hodnocení není pouhé mechanické převádění číselného klasifikačního stupně do slovní podoby.
- Slovní hodnocení je časově náročné a klade zvýšené nároky na naše stylistické schopnosti.
- Chybou je, když se soustředíme na nepodstatné jevy, používáme negativního hodnocení (nezvládáš, neumíš...) a popisujeme nedostatečně zvládnuté vzdělávací cíle jako důsledek osobních charakterových rysů (... protože jsi líný...).
- Velkým rizikem je nejednotný přístup pedagogů při hodnocení.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Rozšířené formy hodnocení nejsou závislé na míře oslabení kognitivního výkonu nebo stupni mentálního postižení, někdy je vhodné je využít u všech žáků, zejména při využívání formativních metod a forem výuky. Není proto nutné specifikovat je v jednotlivých stupních podpory.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
3. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

## 6.4 POSÍLENÍ MOTIVAČNÍ FUNKCE HODNOCENÍ

Petr Petráš

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Nedostatečná angažovanost žáka (pasivita) ve vzdělávacích činnostech.
- Nedostatečně vnímané uspokojení žáka z realizované i očekávané školní práce.
- Ztráta motivace k učení.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Jestliže máme ve třídě žáky školsky neúspěšné (a nemusí to být jen z důvodu mentálního postižení), ztrácejí po určité době motivaci pro další učení. Neustálé hromadění špatných známek, napomínání a psaní poznámek v nich probouzí pocity méněcennosti, narůstá u nich psychické napětí, stres.

Tyto stavy mohou být základem pro negativistické jednání, rozvoj sociálněpatologických jevů nebo různých psychických potíží. Místo neefektivní kumulace negativního hodnocení, které jen prohlubuje školní neúspěšnost, je pro motivaci k dalšímu učení nutné, abychom dali žákovi možnost zažít během vyučování pocit úspěchu, pochvalu. Proto je důležité při hodnocení posílit také jeho motivační funkci.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Umožňuje i méně úspěšným žákům zažít pocit úspěchu.
- Posiluje u žáků pozitivní vztah ke škole, k učení.
- Posiluje vztah mezi učitelem a žákem.
- Podporuje rozvoj žáků, probouzí v nich aktivitu a působí preventivně proti sociálněpatologickému jednání, případně psychickým potížím žáků.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Abychom mohli využít motivační funkci hodnocení, musíme změnit přístup k hodnocení žáků. Místo toho, abychom je hodnotili jen na základě jejich výkonu (např. správného zvládnutí určitého úkolu), přestaňme klást důraz na výsledek a více si všímejme, jakými cestami k němu došli. To nutně povede k tomu, že budeme muset změnit i svůj styl vyučování, aby více vyhovoval všem žákům (i těm selhávajícím), a začneme využívat formativní metody a vyučovací formy (např. uplatňovat individuální přístup k žákům, skupinové a kooperativní vyučování apod.). Vznikne nám tím prostor pro pozorování



projevů žáka, jeho zapojení do společné práce, přístup k řešení úkolů apod. Protože již nepůjde jen o výsledek, ve kterém žák selhává, ale o průběžné hodnocení jeho zapojení a aktivity, můžeme v jednání žáka najít i pozitivní rysy. Tím, že budeme hodnotit více jeho individuální snahu a pokrok a nebudeme jej porovnávat s třídou, otevře se nám i u jinak neprospívajícího žáka možnost pro jeho ocenění, pochvalu. Z hlediska hodnocení má největší motivační potenciál hodnocení slovní. Při motivačním hodnocení lze využít jednak nekvantitativní formy (úsměv, pohlazení, zašeptanou pochvalu, veřejnou pochvalu, odměnu), ale i pozitivní kvantitativní ohodnocení jeho přínosu pro splnění zadaného úkolu. K posílení motivační funkce hodnocení využíváme také alternativní formy hodnocení (ne známky), například tiskátka, body, odměny za určitý počet bodů apod.

Žákům školsky méně úspěšným zadáváme jednodušší individuální úkoly, případně dílčí úkoly při skupinové práci, formou pro ně přijatelnou a vždy se přesvědčíme o tom, jestli úkolu porozuměli. Snažíme se na jejich výkonu najít vždy něco pozitivního, nehodnotíme jen dokončený úkol, ale i rozpracovaný úkol, třeba jen to, jestli žák volil správnou cestu, a to i v případě nesprávného výsledku. Při negativním hodnocení (týká se pouze špatně splněného úkolu) musíme dát žákovi najevo, že náš pozitivní vztah k němu zůstává nezměněn.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Při posilování motivační funkce hodnocení spolupracujeme se zákonnými zástupci žáků, se žáky samotnými i s celým třídním kolektivem. Dohodněme předem pravidla hodnocení a informujme o jejich zavedení.
- Při vytváření pravidel o tom, co a jakým způsobem hodnotit, aby hodnocení bylo spravedlivé a motivační, spolupracujeme s celou třídou.
- Motivační funkce hodnocení závisí také hodně na tom, jak dítě motivuje sama rodina (dárek, zákazy apod.), proto s rodiči komunikujme a budme jednotní.
- Kladné hodnocení a pocit úspěšnosti je motivační pro každého. Horší známka je varovným signálem v dílčím hodnocení (ne motivací). Nelze opomenout fakt, že chybami (i opakovanými) se člověk učí, proto v nich hledejme poučení, neklasifikujme je jako selhání, natož jako překážku ve vzájemných vztazích.



#### RIZIKA

- Při hodnocení známkou je riziko negativního či nesprávně chápaného a realizovaného hodnocení vyšší než při rozšířených formách hodnocení.
- Chybou je, když ve snaze vyhnout se negativnímu hodnocení neustále snižujeme nároky, jsme příliš tolerantní a shovívaví, případně raději nehodnotíme vůbec.
- Zvláště opatrní musíme být při používání motivačních známek (neadekvátní hodnocení – známky, které neodpovídají výkonu). Tato tendence se může projevit u žáků s tzv. hraničním intelektem nebo žáků s LMP, kteří nebyli integrováni. Ostatní spolužáci to



mohou vyhodnotit jako nadřzování, což pak může vést k segregaci těchto žáků v třídním kolektivu.

- Při posilování motivační funkce hodnocení je důležitá informovanost a spolupráce s rodiči žáků a také se žáky samotnými (s celým třídním kolektivem).



## ILUSTRÁČNÍ PŘÍKLAD

*Jirkovi učení moc nešlo už na 1. stupni základní školy, výraznější obtíže nastaly v 5. třídě, kdy mu hrozila čtyřka z matematiky a čtyřka z češtiny, ale paní učitelka po individuálním docvičení přivřela oči a Jirka dostal na vysvědčení trojky. Ovšem s přechodem na 2. stupeň potíže gradovaly. Jedna špatná známka stíhala druhou a z jindy veselého chlapce se stával čím dál tím víc uzavřenější kluk. Najednou začala narůstat i absence, maminka jej omlouvala za časté ranní nevolnosti, bolesti hlavy. Tím, že zameškal učivo, se situace jen horšila. Třídní učitelka, která Jirku učila z českého jazyka, mu ve snaze motivovat ho alespoň něčím začala přilepšovat známky. Když však Jirka dostal jedničku jenom za to, že dobře opsal z tabule jednoduchý text, třída začala protestovat, že to není spravedlivé. Paní učitelka z matematiky řešila situaci jinak. Vysvětlila třídě, že Jirka určitě matematiku umí, učí se ji, ale že potřebuje na úkoly více času, protože hodně zameškal, a musí tak učivo dohánět. Proto bude mít úkoly zpočátku jednodušší, aby vše správně pochopil. Začala s Jirkou individuálně pracovat, individuálně mu zadávat úkoly a individuálně jej hodnotit. Využívala přitom slovního hodnocení. Nemračila se, naopak při každém pochopení, pokroku Jirku povzbuzovala úsměvem, gestem. Hodnotila i nedokončený úkol a to, že byl zvolen správný postup, přestože výsledek nebyl správný. Protože Jirka začal opět zažívat pocit z úspěchu, začal také opět nacházet motivaci k učení.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Motivační funkce hodnocení není závislá na míře oslabení kognitivního výkonu nebo stupni mentálního postižení, je potřebná pro všechny žáky. Není proto nutné dělit ji do jednotlivých stupňů podpory.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
3. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

## 4.7 OBLAST PODPORY Č. 7: PŘÍPRAVA NA VÝUKU

### 7.1 JINÉ FORMY PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ

Edita Satinská

Oblast podpory: **PŘÍPRAVA NA VÝUKU**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák není schopen požadovaný rozsah a obsah učiva zvládnout v rámci práce ve škole.
- Žák potřebuje více času a příležitostí k zafixování probíraného učiva, jeho utřídění a zařazení do systému vědomostí.
- Rodiče žáka nejsou schopni realizovat domácí přípravu obvyklým způsobem.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

U žáků s mentálním postižením má procvičování ve formě domácích úkolů či revize látky značné opodstatnění zejména z důvodu změn v paměťových schopnostech, kdy opakování posiluje upevnění a zapamatování alespoň minimálního penza informací.

Mezi jednotlivými stupni existuje v otázce domácí přípravy (rozsahu i obsahu) velká diferenciacie. Podpůrné opatření je tak náročné jak pro pedagoga, který musí zadávat požadavky na domácí přípravu v souladu s požadavky příslušného vzdělávacího programu, upravovat rozsah úloh s ohledem na využití specifických metod výuky a pomůcek, tak pro zákonné zástupce samotné a jejich vzájemnou spolupráci. U žáků s mentálním postižením je k zajištění efektivity domácí přípravy ve větší či menší míře potřebná účast dospělé osoby.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Stanovení přiměřeného rozsahu domácí i školní práce příslušného žáka.
- Posílení spolupráce školy se zákonnými zástupci.
- Aktivní zapojení zákonných zástupců.
- Modifikace učebních nároků na žáka.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Navazujeme na obsah výuky, která vychází z obsahu příslušného vzdělávacího programu, event. IVP. Se zákonnými zástupci probereme podmínky domácí přípravy, aby příprava probíhala v klidném prostředí, bez rušivých podnětů (TV, rádio apod.). U žáků s MP je vhodné dodržovat denní režim – soustředit domácí přípravu do určité pravidelné doby. Poskytujeme dostatek času k relaxaci a mimoškolním aktivitám – prevence přetěžování.

Abychom předcházeli nespolečnosti rodičů při domácí přípravě, přiblížíme jim a zdůrazníme rizika související s vynecháváním domácí přípravy v souvislosti se specifiky žáka (rychlé zapomínání – následný nárůst množství učiva, to vede k přetížení; omezení možnosti zvládnout další učivo, které navazuje na předchozí látku; omezení v běžném životě a soběstačnosti – např. počítání, platba v obchodě, veřejných dopravních prostředcích, orientace v čase apod.).

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Volíme ta opatření, která nejvíce podpoří osvojování učiva.
- Vyhneme se drilování.



## RIZIKA

- Zákonní zástupci nebudou ochotni spolupracovat.
- Je třeba zajistit kontinuitu spolupráce a pravidelné schůzky se zákonnými zástupci, jinak bude efekt vzájemných dohod minimální.
- Přetížení žáka (zejména na druhém stupni): žáka vyučuje více učitelů. Vhodná je spolupráce mezi kantory při stanovování množství úkolů z určitého předmětu, aby nedocházelo k jejich kumulaci, tzn. pravidelnější rozvrstvení domácích úkolů na celý týden.



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### 1. stupeň ZŠ

Opatření je realizováno ve vyučovacích předmětech, v nichž čelí žák nejvýraznějším obtížím. Upřednostňujeme především názorné pomůcky a vycházíme z praktických příkladů

(např. ČJ – měkké a tvrdé kostky, matematika – použití počítadla, hracích peněz, tabulky násobků, číselné osy apod.). Dospělý při domácí přípravě pomáhá propojovat poznatky a vytvářet logické vazby mezi získanými znalostmi a mezi předměty navzájem.

Pedagog připravuje pro žáka příležitostně nebo pravidelně individuální domácí úkoly, jejichž prostřednictvím si žák procvičuje a rozvíjí ty schopnosti, dovednosti či znalosti, které jsou pro další práci ve výuce klíčové a které doposud (na rozdíl od spolužáků) nemá fixované.

Modifikace domácích úkolů může mít následující formy:

- Žák vypracovává úkoly související s probíraným učivem, které mu pedagog okopíruje nebo vybere zvlášť, ostatní žáci mají jiné úkoly.
- Jestliže žák nevládá dokončit svoji práci v průběhu standardní výuky, necháme ho dokončit práci v domácím prostředí formou domácího úkolu, avšak už nevyžadujeme domácí úkol, který byl zadán ostatním žákům. Nebo volíme opačnou variantu, tedy zadáme žákovi stejný domácí úkol jako zbytku třídy a nepožadujeme dokončení nezvládnuté práce z vyučovací hodiny. Postupujeme vždy takovým způsobem, abychom co nejvíce posílili porozumění učivu, jeho procvičení a zvládnutí postupů zpracování dané výukové problematiky.

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků tvoříme individuální seznam titulů, které má žák přečíst, a to v souladu s jeho potřebami – pokud žák nevládá náležitě techniku čtení, volíme publikace, které jsou psány dostatečně velkými písmeny, se širokým řádkováním, texty jsou krátké a přehledné, doplněné obrázky nebo úkoly, které s textem pracují a nutí žáka k jeho opakovanému čtení, apod. Pokud žák zvládá techniku čtení, ale porozumění složitějším textům je pro něj náročné, zadáváme mu jednodušší tituly (pohádkové knihy, krátké a jednoduché příběhy doplněné množstvím obrázků apod.), volíme literaturu pro mladší žáky. Při rozvoji čtenářské gramotnosti nejde primárně o množství přečtených titulů, ale o budování vztahu ke knihám, o rozvoj dovednosti práce s textem apod.

## **2. stupeň ZŠ, SŠ**

Vzhledem k častým poruchám paměťových funkcí je při domácí přípravě důležitá forma učiva adekvátní typu paměti konkrétního žáka – audionahrávky, barevné rozlišení učební látky, schémata, využití obrazového materiálu, praktické situace apod.

Dospělý (někdy je potřeba spolupráce s vyučujícím) při domácí přípravě pomáhá propojovat poznatky, vytvářet logické vazby mezi získanými znalostmi a mezi předměty navzájem, vysvětluje nové, abstraktní pojmy. Pomáhá s výběrem toho, co je podstatné, ověřuje porozumění zadání, postupu atp. Další postupy týkající se modifikace domácí práce jsou totožné s opatřením pro žáky 1. stupně ZŠ.

### **STUPEŇ 2, 3**

#### **1. stupeň ZŠ**

Opatření je realizováno ve všech vyučovacích předmětech. Pedagog pravidelně zadává žákovi odlišné domácí úkoly, než jsou zadávány ostatním žákům ve třídě. U těchto

kategorií dospělá osoba pomáhá žákovi zejména s pochopením zadání (např. necháme žáka vlastními slovy formulovat zadání a kontrolujeme správnost pochopení – ostatní žáci pracují samostatně), se zvolením adekvátních pomůcek (např. při procvičování i/y necháme žáka vybrat mezi tvrdými/měkkými kostkami a přehledem vyjmenovaných slov, vždy požadujeme zdůvodnění jevu, tedy „Proč se v tomto slově píše i/y?“; v případě neznalosti znovu vysvětlíme), dbáme na dodržování stanovených postupů (např. u nácviku čtenářských dovedností dodržování vázaného slabikování s pomocí obloučkování, i když spolužáci již čtou plynule bez podpory; kladení otázek zaměřených na porozumění textu).

Domácí příprava by měla být přiměřená (max. 2 hodiny), aby nedocházelo k přetížení dítěte (riziko např. psychosomatických obtíží s možným negativním dopadem na chování apod.).

Modifikace domácích úkolů může mít následující formy: žák zpracovává domácí úkol ze speciálně vybraných učebnic, cvičebnic či pracovních listů, procvičuje si základní dovednosti, které nemá dostatečně rozvinuté a brání mu v osvojování dalšího učiva (např. ostatní žáci dostanou příklady z učebnice, dotyčný žák dostane cvičení zaměřená na nácvik představy číselné řady, osvojování prostorové orientace, grafomotoriku, orientaci v prostoru, rozvoj čtenářských dovedností apod.).

## 2. stupeň ZŠ, SŠ

Na 2. stupni ZŠ účast dospělé osoby při plnění domácí přípravy snižujeme, přesto vysvětlujeme nové pojmy nebo terminologii (přírodopis, fyzika), vybíráme z textu podstatné informace (barevné zvýraznění, výpisy z učebnice), můžeme obsah učiva vysvětlovat v multidisciplinárním kontextu (např. procvičování převádění měrných jednotek při praktických činnostech – vaření). Důležité je, aby procvičování probíhalo s využitím shodných metod a pomůcek jako ve škole, seznámíme s nimi tedy zákonné zástupce. Využíváme názorných pomůcek (např. u porovnávání zlomků – překládáním papíru na  $1/2$ ;  $1/3$ ;  $1/4$ ) a adekvátního učebního stylu (viz výše).

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků tvoříme individuální seznam titulů, které má žák přečíst. Je-li pro něj porozumění složitějším textům náročné, nezvládá číst tituly, které čtou ostatní žáci ve třídě, pak modifikujeme seznam povinné četby z hlediska obsahu a zadáváme žákovi jednodušší tituly (pohádkové knihy, krátké a jednoduché příběhy doplněné množstvím obrázků apod.). Vybíráme takové tituly, které budou žáka bavit, s nimiž se mu bude dobře pracovat z hlediska formátu. Domácí příprava by neměla přesahovat více než dvě hodiny.

## STUPEŇ 4

Požadavky se v daném stupni výrazně liší od požadavků na intaktní žáky. Nutné je pamatovat zejména na odlišnosti ve využívání učebních metod (např. globální čtení, sociální čtení, v případě závažnějších obtíží v oblasti dorozumívání pak používání piktogramů, jiných vizuálněkomunikačních systémů, nácvik psaní tiskacím písmem, event. pomocí kartiček s písmeny, pomocí komunikačních knih apod.). Jak pro výuku, tak pro domácí

přípravu je možné využít řady PC programů nebo vícevzkazových komunikátorů (např. firma Petit Olomouc – odkaz viz literatura). Domácí příprava bude soustředěna zejména na procvičování a udržení základních dovedností a znalostí.

## STUPEŇ 5

V případě žáků definovaných v 5. stupni se nejedná o klasickou domácí přípravu, ale spíše o procvičování a udržování režimových opatření, základních dovedností v oblasti sociálních dovedností (např. komunikace v případě využívání AAK – viz výše firma Petit Olomouc, rodina by měla dodržovat principy daného komunikačního systému i v domácím prostředí, využívat shodnou komunikační metodu jako ve škole), pracujeme na rozvoji zrakového, sluchového vnímání, sebeobsluhy, jemné a hrubé motoriky. U žáků definovaných v tomto stupni je možné využít např. metody Portage.

Mohou být využívány především prvky bazální stimulace, zrakové, sluchové, vestibulární stimulace, udržování a rozvoj základních motorických funkcí manipulačními činnostmi. Dále je vhodné dodržovat např. terapeutické krmení, pokud je indikováno, apod.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BLAŽKOVÁ, R.; MATOUŠKOVÁ, K.; VAŇUROVÁ, M.; BLAŽEK, M. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-89-3.
2. JUCOVIČOVÁ, D. et al. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.
3. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-821-X.
4. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-73200 635.
5. ŠAROUNOVÁ, J. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.
6. Tematická komunikační tabulka (Školy Gabriely Pelechové).
7. Pomůcky na stránkách firmy Petit: <http://www.petit-os.cz/komunikatory.php>.
8. Bazální stimulace: <http://www.bazalni-stimulace.cz/>.
9. Feuersteinovo instrumentální obohacování: <http://www.centrum-cogito.cz/>; <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/index.php?p=138>.
10. Metoda Portage – např.: <http://www.klubnejmensich.cz/terapie/portage/>.
11. Montessori pomůcky: <http://www.montessori-eshop.cz/kovove-zlomkove-kruhy-s-podstavci-pi-27.html?noresize=1>.
12. <http://www.saak-os.cz/> – společnost pro alternativní a augmentativní komunikaci (vzdělávání, půjčovna pomůcek atd.).

## 4.8 OBLAST PODPORY Č. 8: PODPORA SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ

Tato oblast podpůrných opatření se u cílové skupiny neaplikuje.



## 4.9 OBLAST PODPORY Č. 9: PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

### 9.1 KLIMA TŘÍDY

Jana Petrášová

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže při navazování sociálních vazeb v rámci třídního kolektivu.
- Žák má nedostatečnou zkušenost se sociálními vazbami.
- Žákova schopnost sociálního, praktického úsudku (schopnost řešit problémové situace) je v důsledku mentálního postižení oslabena.
- Žák hůře odhaduje důsledky svého jednání, má snížené sociální citění.
- Třídní kolektiv je přesycen dlouhodobou zvýšenou pozorností pedagogů adresovanou pouze integrovanému žákovi.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Oblast úpravy režimu školních aktivit je zaměřena na žáka, který má obtíže při navazování sociálních vazeb v rámci třídního kolektivu, nemá dostatečnou zkušenost s těmito vazbami nebo jeho schopnost sociálního praktického úsudku je snížena v důsledku mentálního postižení. Věnuje zvýšenou pozornost žákům z rizikového rodinného prostředí (dysfunkční vztahy rodičů, zanedbávající či nedostatečná péče, psychická onemocnění rodičů, závislost na návykových látkách, kriminální činnost, agresivní chování, fyzické násilí). Vyžaduje pečlivé sledování a pravidelné vyhodnocování rozvoje vztahů mezi žáky, aktivizaci jejich sociálního citění a empatie, zapojování do cílevědomé pomoci poskytované žákovi, spolupodílení se na posilování jeho zkušeností. Cílem je pomoci žákovi začlenit se do třídního kolektivu, úspěšně navazovat a udržovat sociální vazby s vrstevníky. Aktivita využívá žákovy schopnosti a dosavadní zkušenosti, respektuje jeho limity, míru sociálního úsudku. Snaží se vztahy v rámci třídy ovlivňovat a rozvíjet takovým způsobem, aby bylo možné budovat a posilovat sociální, praktické kompetence žáka s mentálním postižením. Cílem je eliminace, vyloučení nežádoucích konfliktů v rámci kolektivu.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Pomáhá žákovi začlenit se do třídního kolektivu.
- Úspěšně navazovat a udržovat sociální vazby se spolužáky.

- Posiluje schopnost sociálního úsudku, rozšiřuje náhled na vlastní jednání.
- Zvyšuje praktické kompetence žáka.
- Eliminuje riziko konfliktů.
- Snižuje riziko izolace žáka.
- Zabraňuje nebezpečí šikany.
- Upevňuje sebepojetí žáka.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Podmínkou úspěšné práce je dobrá znalost struktury třídního kolektivu (zde je nezbytné v široké míře uplatňovat princip spolupráce všech zainteresovaných – tedy pedagogů, školních psychologů, školských poradenských psychologů ze střediska výchovné péče, případně PPP, speciálních pedagogů, sociálních pracovníků atd.) a schopnost předvídat rizikové situace (opět je vhodné využívat podpory školního psychologa nebo poradenského psychologa, např. při vytváření a vyhodnocování sociogramů, mapování množství kladných a záporných vazeb jednotlivých žáků s ostatními členy skupiny apod.). Při práci s třídním kolektivem aplikujeme následující postupy:

- Sledování a zaznamenávání potřeb, zájmů, návyků, cílů, přání, hodnotových žebříčků, postojů, sebekontroly a emocí žáka.
- Podchycení sociální citlivosti žáka vůči dění ve skupině, sledování jeho aktivity či pasivity, zájmu o členy kolektivu, porozumění potřebám jiných dětí, jeho sociální roli.
- Srovnávání norem skupiny, vytyčení společných cílů.
- Podpora a rozvoj orientace žáka v základních společenských normách.
- Orientace žáka na sociálně zdatné spolužáky, osvojení respektovaných norem, vytvoření pozitivního vzoru (konkrétní žák, literární nebo filmový hrdina...).
- Nácvik orientace v problémové situaci při využití vzorových modelových situací.
- Společné vyhodnocování možných variant řešení problémové situace.
- Nácvik zvládnutí konfliktu.
- Zvýšená pozornost věnovaná rizikům během spontánních činností, zejména během přestávek.
- Posilování kompetencí žáka, zpětná vazba, fixace (upevnění) správných postupů.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Dobrá znalost osobnostních rysů žáka, jeho způsobů komunikace a sebeprosazování, postavení v rámci daného kolektivu.
- Dobrá znalost rodinného zázemí žáka.
- Zvýšená pozornost věnovaná nácviku možných problémových situací, společnému hledání možných variant jejich řešení v rámci kolektivu, vyhodnocení správnosti řešení.
- Jasné nastavení a dodržování stanovených pravidel.
- Zvýšená kontrola, dohled, zaměstnání dítěte.

- Zabezpečení (v rámci možností) rizikového mimoškolního prostoru (doprovod žáka kompetentní osobou po vzájemné dohodě s rodiči žáka).
- Edukace rodičů, podpora jejich účasti při posilování sociálního citění žáků. Vhodná je spolupráce se sociálními pracovníky v případě sociálně slabších rodin (ve spolupráci s pedagogem).



## RIZIKA

- Významnější snížení intelektových schopností žáka, závažné psychické onemocnění limitující jeho kompetence.
- Narušená důvěra mezi žákem a pedagogem.
- Benevolence pedagoga vůči nežádoucím projevům, rizikovému chování žáků.
- Málo podnětné rodinné prostředí, zanedbávající, s nevhodným výchovným působením.
- Nezájem či špatná spolupráce rodiny se školou.
- Snížená adaptabilita.
- Snížená frustrační tolerance (snížená odolnost vůči psychické zátěži).
- Nedostatečná zkušenost v důsledku patologické izolace rodiny, případně v důsledku těžké citové deprivace.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1 – 5

Realizace ve vyšších stupních vyšší mírou intenzity, podle aktuální potřeby žáka využití možnosti odborné intervence psychologa, speciálního pedagoga.

## 4.10 OBLAST PODPORY Č. 10: ÚPRAVA PROSTŘEDÍ

### 10.1 ÚPRAVA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ

Jana Gavendová

Oblast podpory: **ÚPRAVA PROSTŘEDÍ**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák není schopen využívat pracovní místo nebo pracovní plochu běžným způsobem.
- Žák má problémy s koncentrací pozornosti a uspořádáním činností tak, aby efektivně přispívaly k jeho výkonu.
- Žák není schopen samostatně organizovat svůj „život ve škole“.
- Žákova míra adaptability na školní (třídní) prostředí je snížena.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Úprava pracovního prostředí výrazným způsobem napomáhá žákům získávat požadované vědomosti a dovednosti ve vzdělávacím procesu. Opatření spočívá v zajištění kvalitního kontaktu s učitelem i se spolužáky ve třídě, v dobrém příjmu informací, používání vhodných učebních pomůcek, využití speciálních metod práce a specializovaných prostor. Pracovní místo žáka a jeho prostor pro učební pomůcky je třeba organizovat v závislosti na prostorových možnostech školy a na skladbě ostatních žáků.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Vytvořením vhodného pracovního prostředí pedagog optimalizuje podmínky pro žáka ve vzdělávacím procesu.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Při úpravě pracovního prostředí vycházíme z diagnostiky a individuálních potřeb žáka. Je třeba vzít v úvahu, zda se jedná o jednoho žáka individuálně integrovaného do třídy, nebo zda jde o celou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při uspořádání celé třídy a pracovního místa žáka (PO 1.2, 1.4) respektujeme zrakovou a sluchovou hygienu žáka i spolužáků. Zvažujeme, zda bude žák v lavici sedět sám či se spolužákem, zda bude jeho místo poblíž katedry či mezi ostatními žáky, vybíráme vhodnou školní

židli i lavici. Pomůcky uspořádáme přehledně tak, aby je měl žák ve své blízkosti a aby tento prostor nerušil ostatní žáky ve třídě. V případě, že jde o žáka s těžkým postižením, třídu a další používané prostory doplníme symboly, piktogramy, informačními tabulemi v systému alternativní a augmentativní komunikace. Důležitá jsou také další pracovní místa ve škole – např. učebna pro logopedii, prostor pro relaxaci, specializované prostory na různé terapie (snoezelen).

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Před nástupem žáka do školy prostudujeme závěry odborných vyšetření, o potřebách žáka dostatečně komunikujeme se zákonnými zástupci žáka.
- Důležitá je maximální možná samostatnost žáka při vzdělávacím procesu.



#### RIZIKA

- Škola nebude mít dostatečné prostorové nebo finanční možnosti k úpravě školního prostředí.
- Potřeby žáka se v průběhu školní docházky mění, je třeba reagovat na změny – růst žáka, změna zdravotního stavu.
- Úpravy prostředí musíme organizovat tak, aby neomezovaly nebo neohrožovaly ostatní žáky.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



#### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

##### STUPEŇ 1

###### MŠ

Dítě má své pracovní místo poblíž učitelky, aby byl zabezpečen bezprostřední kontakt. Je třeba dbát na jasné uspořádání prostoru třídy i okolních prostor v závislosti na potřebách dítěte – např. v šatně skříňka blízko dveří do třídy, ručník v koupelně poblíž umyvadla apod. Dítě má možnost využívat relaxační prostor – vymezená intimní zóna pro potřebu klidu a odpočinku. Procesy v průběhu dne jsou podpořeny vizualizací.

###### ZŠ, SŠ

Úpravu pracovního prostředí realizujeme prostřednictvím těchto oblastí:

- úprava zasedacího pořádku a uspořádání třídy – umístění pracovního místa žáka;

- prostory pro odkládání pomůcek, prostor pro pohyb všech žáků;
- úprava sezení žáka – výškově nastavitelné lavice, židle, židle s područkami, sklopné desky;
- prostor na odkládání učebních pomůcek – stolek, boxy, kapsáře;
- prostor na odkládání osobních věcí žáka;
- fotografie, symboly, verbální informace v prostoru pracovního místa a učebny;
- didaktické tabule, denní režim;
- motivační tabule;
- nástěnky, koberce na zdi;
- hodnotící systémy.

## STUPEŇ 2

### MŠ, ZŠ, SŠ

Opatření je aplikováno na základě doporučení speciálněpedagogického centra v závislosti na speciálních vzdělávacích potřebách žáka.

Úprava pracovního místa může být realizována dále v těchto oblastech:

- speciální lavice – židle s područkami, s úhlově nastavitelnou plochou, s větší plochou na odkládání pomůcek;
- polohovací vak, sedací pytel, koberec;
- označení procesů činností – tzv. procesuální schémata (PO 2.3).

## STUPEŇ 3

### MŠ, ZŠ, SŠ

Další vhodná opatření jsou:

- strukturalizace pracovní plochy pro žáky s těžším postižením;
- vizualizační systémy;
- označení ostatních míst v učebně a dalších používaných prostorách – umyvadlo;
- jídelní stůl, relaxační zóna apod.;
- využívání jiných specializovaných prostor (PO 1.3).

## STUPEŇ 4

### MŠ, ZŠ, SŠ

Další vhodná opatření jsou:

- relaxační bazének s kuličkami, houpací síť;
- vertikalizační stojan.

## STUPEŇ 5

### MŠ, ZŠ, SŠ

Zahrnuje úpravu ve stupni 1, 2, 3, 4.

Žáka můžeme dále podpořit v těchto oblastech:

- zajištění bezpečného prostředí pro žáka s těžkým postižením;
- motivační zrakové, zvukové, hmatové prvky na pracovním místě žáka.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KUBIŠOVÁ, S.; LOVASOVÁ, H. a kol. *Sborník výukových materiálů, UP a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s PAS a těžkým kombinovaným postižením*. Kroměříž: MŠ a ZŠ speciální, 2012.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
3. Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven na výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, v platném znění.

## 10.2 STAVEBNÍ ÚPRAVY, BEZBARIÉROVOST

Jana Gavendová

Oblast podpory: **ÚPRAVA PROSTŘEDÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žákova schopnost (možnost) dopravit se do areálu školy je ztížena.
- Žákova schopnost pohybovat se samostatně v prostorách školy je ztížena.
- Úprava školního prostředí je nutná proto, aby byl žák schopen absolvovat edukační proces ve školním prostředí.
- Úpravou školního prostředí minimalizujeme nebezpečí úrazu žáka i jeho spolužáků.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Zajištění vstupu do školy a v maximální možné míře samostatného pohybu v prostorách školy je základní podmínkou pro zapojení žáka se zdravotním postižením do vzdělávacího procesu. Jde o stavební a technické úpravy přístupu do školy, školního prostředí ve třídě a v ostatních prostorách školy. Nové a rekonstruované prostory škol jsou již ze zákona takto přizpůsobeny, ale ve starších školních budovách musíme uvedené technické požadavky řešit ještě před nástupem žáka, který úpravu prostředí potřebuje. Úprava prostředí spočívá také v organizačních opatřeních školy.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Pedagog může působit na žáka v prostorách běžné třídy, školy a školního areálu.
- Opatření nám umožňuje bezpečný pohyb ve škole a manipulaci se žákem v případě, že žák potřebuje pomoc druhé osoby – přesuny, hygiena, sebeobsluha.
- Opatření umožňuje pedagogům dodržovat léčebný režim žáka, aplikaci medikace, udržování hygieny.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Technické požadavky na úpravu prostor řešíme vždy s odborníky na výstavbu a úpravu staveb. Úplný výčet potřebných technických úprav najdeme v příslušné legislativě.

Základní úpravy školních prostor řešíme zejména v těchto oblastech:

- parkovací místa pro rodiče, kteří přivázejí žáka do školy;
- úpravy přístupových ploch ke škole, chodníky, obrubníky;
- bezbariérový vchod do školy, nájezdové rampy, pomocná zábradlí;
- výtah, plošina, schodolez;



- povrchy podlah;
- odstranění rohožek, prahů a dalších překážek na podlaze;
- osvětlení;
- úprava šířky zárubní dveří pro vjezd invalidního vozíku do potřebných prostor;
- úprava WC, koupelny;
- úprava ostatních místností, kde se žák pohybuje – jídelna, školní družina, tělocvična;
- úpravy madel, zábradlí na chodbách školy;
- zvedák pro manipulaci s imobilním žákem;
- úprava prostor ve třídě – uspořádání nábytku, zařizovacích předmětů;
- prostory pro mobilní pomůcky – kočárky, invalidní vozíky, vertikalizační stojany;
- intimní prostor pro aplikaci medikace, udržování hygieny.

V organizaci vzdělávacího procesu je vhodné:

- umístit třídu do přízemí budovy, případně do místa co nejvýhodnějšího z pohledu mobility žáka;
- zajistit dobrou dostupnost učeben, které bude žák využívat – to zvažujeme již při sestavování rozvrhu hodin.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Před nástupem žáka do školy prostudujeme závěry odborných vyšetření, o potřebách žáka dostatečně komunikujeme se zákonnými zástupci žáka.
- Důležité jsou možnosti mobility žáka, jeho potřeby v sebeobsluze, hygieně, míře dopomoci.
- Před přijetím žáka plánujeme technické úpravy školního prostředí ve spolupráci se zřizovatelem a stavebníky.



#### RIZIKA

- Pedagog spolu s vedením školy není schopen vyhodnotit všechny potřeby žáka vztahující se k úpravě prostředí.
- Pedagog řeší úpravu prostředí až po nástupu žáka do školy.
- Zřizovatel neposkytne finanční prostředky na úpravu prostředí.
- Úprava školních prostor může být komplikována technickým stavem budovy či památkovou ochranou školní budovy.



#### ILUSTRAČNÍ PŘÍKLAD

*Do základní školy speciální nastoupil žák s kombinovaným postižením (souběžným postižením více vadami) – střední stupeň mentální retardace a DMO – imobilita na vozíku. Škola nebyla bezbariérová.*

V 1. fázi byly provedeny tyto úpravy:

- odstranění prahů v místnostech,
- zakoupení schodolezu.

Ve 2. fázi byly provedeny další úpravy:

- výstavba bezbariérového chodníku do školy, nájezdové rampy,
- výstavba výtahu,
- úprava WC a koupelny.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Dělení není rozpracováno do jednotlivých stupňů podpory. Je aplikováno na základě doporučení speciálně pedagogického centra v závislosti na konkrétních speciálních vzdělávacích potřebách žáka. Jde především o žáky s kombinací postižení a o žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením. Realizace těchto opatření je závislá na stupni postižení žáka, na stavební připravenosti škol, na materiálních a prostorových podmínkách školy.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. FILIPIOVÁ, D. *Projektujeme bez bariér*. Praha: MPSV, 2002. ISBN 80-86552-18-7.
2. Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven na výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, v platném znění.
3. Vyhláška č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb – obecné požadavky na stavby a jejich části tak, aby bylo zabezpečeno jejich užívání osobami se zdravotním postižením atd., v platném znění.



---

## UŽITEČNÉ ODKAZY

---

- Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v ČR, o. s. (SPMP ČR), e-mail: [spmp@seznam.cz](mailto:spmp@seznam.cz).
- Klub přátel a rodičů dětí s Downovým syndromem, e-mail: [downsyndrom@centrum.cz](mailto:downsyndrom@centrum.cz).
- SPOLU Olomouc, e-mail: [spolu.spi@volny.cz](mailto:spolu.spi@volny.cz).
- Dětské centrum Pomněnka (České Budějovice): [www.centrumpomnenka.cz](http://www.centrumpomnenka.cz).
- Centrum pro rozvoj učení a myšlení (Centrum Rozum): [www.centrumrozum.cz](http://www.centrumrozum.cz).
- COGITO – Centrum kognitivní edukace: [www.centrum-cogito.cz](http://www.centrum-cogito.cz).
- DYS-centrum Praha, o. s.: [www.dyscentrum.org](http://www.dyscentrum.org).
- Kritické myšlení, o. s.: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).
- Rytmus – Od klienta k občanovi, o. p. s.: [www.rytmus.org](http://www.rytmus.org).
- SPIN – nestátní nezisková organizace pro rozvoj metody videotrénink interakcí v České republice: [www.spin-vti.cz](http://www.spin-vti.cz).
- Společnost Montessori: [www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz).
- Programy rozvoje osobnosti Feuersteinovo instrumentální obohacování – Učíme se učit se: [www.ucime-se-ucit.cz](http://www.ucime-se-ucit.cz).
- Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR.
- Dětské centrum 1990 se sídlem v Olomouci.
- Koruna – sdružení rodičů a přátel zdravotně postižených dětí.
- Společnost DUHA – integrace osob s mentálním postižením.
- Svítání – sdružení pro pomoc zdravotně postiženým dětem, Pardubice.
- [www.dobromysl.cz](http://www.dobromysl.cz).
- [www.autismus.cz](http://www.autismus.cz).
- [www.apla.cz](http://www.apla.cz).
- [www.apspc.cz](http://www.apspc.cz).
- [www.spmPCR.cz](http://www.spmPCR.cz).



---

## SLOVNÍČEK ODBORNÝCH POJMŮ

---

<b>Alternativní a augmentativní komunikace (AAK)</b>	Nahrazující či rozšiřující komunikace u jedinců se zdravotním postižením, kde je běžná komunikace zablokovaná či omezená.
<b>Audioknihy</b>	Doslovné nahrávky textů knih, v současné době zpravidla ve formátu MP3.
<b>Autonomní hodnocení</b>	Sebehodnocení, učitel vede žáky k tomu, aby mohli hodnotit sami sebe a svou práci. Žáci se učí poznávat své schopnosti, analyzovat vlastní chyby, uvědomovat si vlastní vývoj a na základě toho řídit vlastní učební činnost.
<b>Deficity dílčích funkcí</b>	Tj. výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému. Jsou rozlišovány dílčí funkce vnímání, krátkodobé paměti a pozornosti v rovině modální (auditivní, vizuální, taktilně-kinestetické), intermodální (spojující vjemy z jednotlivých smyslových oblastí) a seriální (sledující časovou posloupnost).
<b>DMO</b>	Dětská mozková obrna (nověji též MO, mozková obrna).
<b>Formalizované hodnocení</b>	Stručné slovní hodnocení, je limitováno rozsahem pojmů k hodnocení, které odpovídají jednotlivým stupňům klasifikace.
<b>Formativní hodnocení</b>	Hodnocení, které postihuje nejen znalostní úroveň, ale také poskytuje informace o průběhu učení, jeho aktuálním stavu a kvalitě, je pro žáky více motivující (např. slovní hodnocení) a také slouží více žákům (než např. rodičům).
<b>Grafomotorika</b>	Jemná motorika rukou se zaměřením na kresebný a písemný projev.
<b>Individuální vzdělávací plán (IVP)</b>	Stanoví se v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka se zdravotním postižením. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
<b>Inkluzivní (vzdělávání)</b>	Společné vzdělávání je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky. Žáci mohou mít nebo mají prospěch ze vzdělávání ve školách v místě bydliště (nejen žáci s postižením, ale i jejich spolužáci).
<b>Instabilita</b>	Nestálost, nevyrovnanost, psychomotorický neklid.
<b>Integrovaný</b>	Spojený, sjednocený, propojený (integrovaný žák – žák se zdravotním postižením vzdělávaný spolu se žáky bez postižení).

<b>Kognitivní (poznávací) funkce</b>	Jedna z hlavních oblastí lidské psychiky, zahrnují kromě paměti i koncentraci, pozornost, řečové funkce, rychlost myšlení, schopnost pochopení informací.
<b>Kombinované postižení, (souběžné postižení více vadami, vícenásobné postižení)</b>	Sdružené vady představují taková postižení, která jsou kombinací dvou a více různých vad nebo poruch u jediného člověka. Jedná se o tak různorodou skupinu znevýhodnění, že prakticky není možné vytvořit jednotný klasifikační systém, a dokonce není ani ustálená terminologie používaná při deskripci případů takto handicapovaných osob.
<b>Kompenzační pomůcky</b>	Pomůcky, které pomáhají rozvoji a nácviku náhradních činností všude tam, kde není do žádoucí míry možná reedukace původní funkce.
<b>Komunikační deník</b>	Komunikační prostředek u žáků s těžkým postižením, nemluvicích. Obsahuje velké množství fotografií, obrázků, jejichž prostřednictvím žák vyjadřuje své potřeby.
<b>Kriteriální hodnocení</b>	Hodnotí se jednotlivé výkony podle toho, zda bylo stanovené kritérium úkolu splněno či ne, a to bez ohledu na ostatní žáky.
<b>Kvantitativní formy hodnocení</b>	Klasifikace neboli známkování. Znamka je označení statické, konečné, její přidělení má pevně stanovená kritéria a je vyjádřením zvládnutí učiva. Mezi kvantitativní formy hodnocení zařazujeme také známku se zdůvodněním, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtu bodů, procenta.
<b>Mentální postižení</b>	Postižení projevující se především trvalým snížením rozumových schopností a adaptability.
<b>Nekvantitativní formy hodnocení</b>	Patří sem například úsměv, pohlazení, zašeptání pochvaly, veřejná pochvala, odměna.
<b>Oromotorika</b>	Pohyby mluvních orgánů (mluvidel) dutiny ústní.
<b>Percepčně-motorické poruchy</b>	Nedostatky v rozvoji percepčních funkcí (např. v oblasti zrakového a sluchového vnímání) a motorických funkcí (výkon v oblasti hrubé a jemné motoriky a motorické koordinace), které se promítají do grafických projevů dítěte.

<b>Pervazivní vývojové poruchy</b>	Vývojové poruchy charakterizované obtížemi úspěšně se adaptovat ve společnosti v důsledku kvalitativních abnormit osobnosti a psychosociální úrovně (abnormity motorické, emocionální, volní, kognitivní, řečové). Typický je omezený, stereotypní a opakující se soubor zájmů a činností. Pervazivní porucha je porucha zasahující všechny oblasti psychiky či sociální situace a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Nejčastěji se používá v souvislosti s PAS – poruchami autistického spektra.
<b>Piktogram</b>	Grafický znak, který znázorňuje pojem nebo sdělení obrazově.
<b>Plán pedagogické podpory</b>	Napomáhá žákovi s problémy ve vzdělávání, je cílený na jednotlivé předměty, vymezuje silné a slabé stránky žáka (třeba odlišit od IVP).
<b>Portfolio</b>	Soubor žákových produktů a výstupů.
<b>PPP</b>	Pedagogicko-psychologická poradna (školské poradenské zařízení).
<b>Procesuální schémata</b>	Schéma se využívá u dítěte se zdravotním postižením, je to soubor obrázků nebo fotografií, které zachycují jednotlivé kroky nějakého procesu, většinou části dne. Žák se zdravotním postižením může mít problém při plnění pokynů, které se skládají z několika na sebe navazujících úkonů. Prostřednictvím procesuálního schématu je naveden na postupné kroky při plnění úkolů a činností.
<b>Raptus</b>	Prudký záchvat zuřivosti následující po úzkostném stavu.
<b>Reedukační pomůcky</b>	Pomůcky, které jsou zaměřeny na rozvíjení všech postižených nebo narušených, případně oslabených orgánů a funkcí v procesu vzdělávání.
<b>RVP ZV – LMP</b>	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.
<b>Serialita</b>	Posloupnost, myšlenková operace vyjadřující uvědomění si sekvencí řešení problému, schopnost rozdělit aktivitu do logicky navazujících dílčích kroků.
<b>Schodolez</b>	Kompenzační pomůcka pro překonávání schodišť a výškových bariér.



<b>Snoezelen</b>	Speciální místnost poskytující pozitivně naladěné prostředí, které může mít funkci relaxační, poznávací a interakční. Snoezelen nabízí poznání odlišných sensorických zkušeností, atmosféru vzájemné důvěry a bezstarostného uvolnění. Cílem tohoto stimulačního a relaxačního prostředí je umožnit konkrétnímu jedinci autentický zážitek a uspokojit jeho individuální potřeby.
<b>Sociabilita</b>	Schopnost a dovednost navazovat sociální vztahy.
<b>SPC</b>	Speciálněpedagogické centrum (školské poradenské zařízení).
<b>Speciální vzdělávací potřeby</b>	Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou dle § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) považovány osoby se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování), se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování), se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálněpatologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).
<b>Sumativní hodnocení</b>	Hodnocení výsledku činnosti žáka (většinou známkami).
<b>SVP</b>	Středisko výchovné péče, zajišťuje preventivně-výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, přičemž poskytuje svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole.
<b>Širší slovní hodnocení</b>	Hodnocení, které umožňuje větší popisnost při hodnocení znalostí, dovedností a schopností, lze hodnotit i pokrok žáka v jednotlivých oblastech za dané časové období.
<b>ŠPZ</b>	Školské poradenské zařízení (PPP, SPC).
<b>Vertikalizační pomůcka</b>	Kompenzační pomůcka určená pro vertikalizaci ze sedu do úplného stoje, s možností přejít do lehu, pro nácvik chůze apod.

<b>Vizualizační systémy</b>	Soubor výukových materiálů a učebních pomůcek pro žáky se zdravotním postižením: metodika strukturovaného učení, principy strukturalizace, vizualizace a individualizace, originální předměty a reálná zobrazení, symbolické znázornění, strukturované úlohy, textové pomůcky, cvičení a programy prezentované didaktickou technikou, speciální pomůcky, upravené společenské hry apod.
<b>Vizualizovat</b>	Vyjádřit obrazově, graficky, symbolicky jevy, o nichž hovoříme anebo přemýšlíme; vizualizace může znamenat konkrétní znázornění jevů, avšak může probíhat také pouze na kognitivní úrovni, ve smyslu představování či symbolického znázornění (barvami, tvary, obrazy) tématu, o němž přemýšlíme.
<b>Vizuomotorická koordinace</b>	Souhra pohybu s kontrolou zraku.
<b>Znak do řeči</b>	Kompenzační, doplňující a mnohdy i dočasný prostředek komunikace mezi osobami s řečovým, mentálním postižením a jejich okolím. Použitím znaku pomáháme komunikovat formou, která je založena na řeči našeho těla, mimice a přirozených znacích.
<b>ZŠ praktická</b>	Školské zařízení, kde se vzdělávají žáci, kteří se nemohou s úspěchem vzdělávat na základní škole běžného typu. Jedná se o žáky s lehkým mentálním postižením.
<b>ZŠ speciální</b>	Poskytuje vzdělávání žákům s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje zvládat požadavky obsažené v RVP ZV, ani RVP ZV – LMP, ale umožňuje jim, aby si ve vhodně upravených podmínkách a při odborné speciálněpedagogické podpoře osvojovali základní vědomosti, dovednosti a návyky.



---

# LITERATURA

---

1. ARMSTRONG, T. *Každý je na něco chytrý*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0019-2.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. *Prostorová orientace*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2004.
3. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Praha: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.
4. BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. *The learning brain: lessons for education*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2005. ISBN 978-1-4051-2401-0.
5. BLAŽKOVÁ, R.; MATOUŠKOVÁ, K.; VAŇUROVÁ, M.; BLAŽEK, M. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-89-3.
6. BROUMOVÁ, D. *Motivace žáků k učení*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2010/11.
7. ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Zvládání problémového chování nejen v domovech sociálních služeb*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
8. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
9. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA, 2010.
10. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
11. ČADOVÁ, E. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3378-3.
12. ELLIOT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-2470-1820.
13. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
14. FELCMANOVÁ, L. *Test zrakového vnímání a soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum, 2013. ISBN 978-80-87581-02-5.
15. FEUERSTEIN, R. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-2462-4006.
16. FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press, 2010. ISBN 978-0-8077-5118-3.
17. FILIPIOVÁ, D. *Projektujeme bez bariér*. Praha: MPSV, 2002. ISBN 80-86552-18-7.
18. FISCHER, R. *Učíme žáky myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
19. FRIEDLOVÁ, K. *Bazální stimulace v základní ošetrovatelské péči*. Praha: Grada, 2007.
20. GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
21. GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
22. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
23. HEMZÁČKOVÁ, K.; KUBOVÁ, L. *Čteme obrázky (1. a 2. díl)*. Praha: Parta, 2011. ISBN 978-80 7320-055-8.

24. HUBLOVÁ, P. Individuální vzdělávání [online]. Aktualizace 2011-11-22 [cit. 2013-12-05]. Dostupné na: <[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/I/Individuální\\_vzdělávání](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/I/Individuální_vzdělávání)>.
25. HUČÍKOVÁ, A.; HUČÍK, J. *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, 2011. ISBN 978-80-89535-01-9.
26. JACOBS, D. S.; BETTS, D. E. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.
27. JUCOVIČOVÁ, D. et al. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.
28. JŮN, H. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-590-5.
29. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
30. KOLÁŘ, Z. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
31. KOLEKTIV AUTORŮ. *Metodika podpory sociálních dovedností. Aneb jak připravit a vést kurzy sociálních dovedností pro lidi s mentálním postižením*. SPMP ČR, 2011. ISBN 978-80-260-0446-2.
32. KRÁLOVÁ, J. Individuální vzdělávání [online]. Datum publikování 2012 [cit. 2013-12-05]. Dostupné na <[www.domaciskola-mypage-cz.webnode.cz/individualnivzdelavani/](http://www.domaciskola-mypage-cz.webnode.cz/individualnivzdelavani/)>.
33. KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.
34. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.
35. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 979-80-7308-347-2.
36. KUBIŠOVÁ, S.; LOVASOVÁ, H. a kol. *Sborník výukových materiálů, UP a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s PAS a těžkým kombinovaným postižením*. Kroměříž: MŠ a ZŠ speciální, 2012.
37. KULIŠŤÁK, P. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.
38. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
39. MALACH, J. *Základy didaktiky*. UJEP, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-266-1.
40. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
41. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
42. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
43. METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ. *Metodický portál inspirace a zkušeností učitelů* [online]. ©2011. Aktualizace 2011-11-23 [cit. 2014-01-02]. Autor článku: MAŇÁK, J. *Aktivizující výukové metody*. Dostupné na: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html/>>.

44. MICHALOVÁ, Z. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-026-1.
45. MICHALOVÁ, Z. *Shody a rozdíly*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-60-9.
46. MONTESSORI POMŮCKY. Dostupné na: <[www.montessori-eshop.cz/kovove-zlomkove-kruhy-s-podstavci-pi-27.html?noresize=1](http://www.montessori-eshop.cz/kovove-zlomkove-kruhy-s-podstavci-pi-27.html?noresize=1)>.
47. MÜLLER, O. et al. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2013.
48. Nařízení vlády č. 201/2010 Sb., o způsobu evidence úrazů, hlášení a zaslání.
49. PAUSEWANGOVÁ, E. *150 her k utváření osobnosti pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-50-X.
50. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
51. PAVLOVKIN, M.; MACKOVÁ, Z. *Žiak a učebnica*. Bratislava: SPN, 1989.
52. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
53. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
54. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-794-7.
55. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-794-4.
56. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie 1*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
57. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
58. RABUŠICOVÁ, T. *Správa a řízení škol. Rady škol v mezinárodní perspektivě*. ISBN 80-210-1745-7.
59. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. [cit. 2014-07-07]. Dostupné na: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-25-0.
60. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)*. Praha: VÚP, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
61. REZKOVÁ, V.; TUMPACHOVÁ, L. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.
62. REZKOVÁ, V.; ZELINKOVÁ, O.; TUMPACHOVÁ, L. *Koncentrace pozornosti: soubor pracovních listů určených pro děti k nácviku a zlepšení koncentrace pozornosti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.
63. RÖDLINGOVÁ, B. *Jak dlouho trvá rok?* Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-814-1.
64. SINDELAROVA, B. *Deficity dílčích funkcí. Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Bratislava – Brno: Psychodiagnostika, 2007.
65. SINDELAROVA, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 2. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 80-7178-431-1.
66. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.



67. STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376.
68. STRAUSSOVÁ, R.; KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s PAS*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.
69. STRASSMEIER, W. *260 cvičení pro děti raného věku*. Praha: Portál, 2011.
70. SUCHÁ, J. *Trénujte si paměť*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-791-6.
71. ŠAROUNOVÁ, J. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.
72. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.
73. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-821-X.
74. VALENTA, M. *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: VUP, 1997.
75. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-0999-2.
76. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. et al. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
77. VELEMINSKÝ, M. et al. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona, 2007.
78. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
79. VRBOVÁ, R. et al. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
80. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
81. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. a vyhlášky č. 256/2012 Sb.
82. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění.
83. Vyhláška č. 73/2004 Sb. v platném znění.
84. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb. s účinností ke dni 1. 9. 2014.
85. Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.
86. Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven na výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, v platném znění.
87. Vyhláška č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb – obecné požadavky na stavby a jejich části tak, aby bylo zabezpečeno jejich užívání osobami se zdravotním postižením atd., v platném znění.
88. WEINHOLDOVÁ, A. *Poznáváme hodiny a čas*. Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-0002-647-3.
89. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění.
90. Zákon č. 561/2005 Sb. v platném znění.

91. ZELENÝ KRUH. *Metody aktivního učení*. [online]. ©2006, aktualizace 2006-01-20 [cit. 2014-01-02]. Dostupné na: <<http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/metody-aktivniho-uceni-2.pdf>>.
92. ZELINKOVÁ, O. *Pavučina: soubor cvičení sluchového vnímání*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-111-3.
93. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.





prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., a kolektiv

## Katalog podpůrných opatření dílčí část

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

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Jazyková redaktorka Mgr. Lucie Loutocká

Technická redakce Mgr. Petr Jančík

Návrh obálky Zdenka Plocrová

Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)

[www.e-shop.upol.cz](http://www.e-shop.upol.cz)

[vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

1. vydání

Olomouc 2015

Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4614-1 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4688-2 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0510



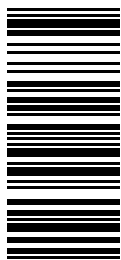
*„Žák s lehkým mentálním postižením je integrován v běžné ZŠ. Jeho koncentrace na školní práci je velmi ovlivněna výraznou nestálostí a nevyrovnaností. Asistent pedagoga se žákem odchází na určitý časový úsek vyučovací hodiny do jiné pracovny, kde mu pomáhá zvládnout individuální úkol zadaný učitelem. Po zvládnutém úkolu se žák vrací do kmenové třídy, kde je součástí kolektivu žáků při další činnosti.“*

Uvedené podpůrné opatření je příkladem konkrétních postupů či doporučení pro práci s dítětem, žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami. Podobných postupů naleznete v této dílčí části Katalogu podpůrných opatření celou řadu. Jsou určeny pro žáky s potřebou podpory z důvodu mentálního postižení či oslabení kognitivního výkonu. Autoři je uspořádali do deseti oblastí podpory. Každé podpůrné opatření má vlastní kartu, v níž učitel nalezne konkrétní návody a postupy, jak se žákem s problémem v rozumové oblasti pracovat na zvýšení jeho šancí na efektivní vzdělávání.

Tato dílčí část Katalogu přináší i další informace. Zvláštní důraz je kladen na pedagogickou diagnostiku – nástroj, kterým učitel rozpoznává příčiny neprospívání žáka v některé z oblastí vzdělávání, tedy na činnost, kterou pedagogové vykonávají v rámci své běžné pedagogické práce. Velká část žáků s potřebou podpůrných opatření bude podle ustanovení školského zákona s největší pravděpodobností v 1. stupni podpory. Tedy ve stupni, v němž jak rozpoznání příčin možného školního neúspěchu, tak vlastní práce na prevenci zůstává v rukou tvořivého učitele.

Žáci s potřebou podpory ve vyšších stupních podpůrných opatření (tj. 2.–5. stupeň) získávají doporučení ke vzdělávání od pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.

Celý Katalog podpůrných opatření i tato jeho dílčí část je přehledným manuálem metod, forem práce a organizačních a personálních opatření využitelných v každodenní pedagogické práci s konkrétním dítětem a žákem, který pro naplnění svých vzdělávacích možností tuto podporu potřebuje.



ISBN 978-80-244-4614-1

Nositel projektu:  
UNIVERZITA PALACKÉHO  
V OLOMOUCI



Partner projektu:  
ČLOVĚK V TÍSNI  
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ