



# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH  
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ  
S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM  
NEBO OSLABENÍM  
KOGNITIVNÍHO VÝKONU

Petr Hanák a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR





---

# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

---

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH  
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM  
POSTIŽENÍM NEBO OSLABENÍM  
KOGNITIVNÍHO VÝKONU

Petr Hanák a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

PaedDr. Blanka Bartošová  
doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.

Autorský kolektiv:

Mgr. Božena Doleželová  
Mgr. Jana Gavendová  
PaedDr. Petr Hanák, Ph.D. (vedoucí autorského týmu)  
Mgr. Jitka Jarmarová  
Mgr. Ivana Klenová  
PhDr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.  
Mgr. Lenka Mikulášková  
Mgr. Jiřina Muchová  
PaedDr. Petr Petráš  
PhDr. Jana Petrášová  
Mgr. Edita Satinská, Ph.D.  
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.



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 občanskosprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA  
PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM  
POSTIŽENÍM NEBO OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU

© Petr Hanák a kol., 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4452-9 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4677-6 (elektronická verze)

# OBSAH

ÚVOD . . . . .	5
<b>1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ. . . . .</b>	<b>7</b>
<b>2 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>11</b>
2.1 Úvod . . . . .	12
2.2 Asistence ve výuce. . . . .	13
2.3 Úprava režimu výuky (časová, místní). . . . .	14
2.4 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu) . . . . .	16
2.5 Mimoškolní pobyty a výcviky . . . . .	18
<b>3 MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>23</b>
3.1 Úvod . . . . .	24
3.2 Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci . . . . .	25
3.3 Individuální práce se žákem . . . . .	27
3.4 Podpora motivace žáka . . . . .	29
3.5 Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti . . . . .	31
3.6 Strukturalizace výuky a strukturování komplexních úloh do menších celků . . . . .	33
<b>4 INTERVENCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>39</b>
4.1 Úvod . . . . .	40
4.2 Spolupráce rodiny a školy . . . . .	44
4.3 Rozvoj jazykových kompetencí . . . . .	45
4.4 Intervenční techniky . . . . .	47
4.5 Intervence nad rámec běžné výuky . . . . .	50
4.6 Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí . . . . .	52
4.7 Posilování sluchové a zrakové percepce . . . . .	54
4.8 Podpora rozvoje myšlenkových operací . . . . .	56
4.9 Trénink paměti . . . . .	58
4.10 Trénink koncentrace pozornosti. . . . .	60
4.11 Nácvik orientace v čase . . . . .	62
4.12 Nácvik orientace v prostoru . . . . .	63
4.13 Nácvik sebeobslužných dovedností . . . . .	65
4.14 Nácvik sociálního chování . . . . .	67
4.15 Zvládání náročného chování. . . . .	69
4.16 Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace . . . . .	71
4.17 Vytvoření krizového scénáře. . . . .	74
4.18 Karta žáka . . . . .	75
4.19 Videotrénink interakcí (VTI) . . . . .	77
<b>5 VYUŽITÍ POMŮCEK A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>83</b>
5.1 Úvod . . . . .	84
5.2 Didaktické pomůcky . . . . .	84
5.3 Kompenzační pomůcky, reedukační pomůcky . . . . .	88

<b>6</b>	<b>ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>93</b>
6.1	Úvod . . . . .	94
6.2	Respektování specifík žáka . . . . .	94
6.3	Obohacování učiva . . . . .	96
6.4	Modifikace podávané informace. . . . .	98
6.5	Individuální vzdělávací plán . . . . .	99
<b>7</b>	<b>HODNOCENÍ ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>103</b>
7.1	Úvod . . . . .	104
7.2	Individualizace hodnocení . . . . .	104
7.3	Podmínky a metody dlouhodobého sledování výsledků žáka . . . . .	106
7.4	Rozšířené formy hodnocení . . . . .	108
7.5	Posílení motivační funkce hodnocení . . . . .	111
<b>8</b>	<b>PŘÍPRAVA NA VÝUKU A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>115</b>
8.1	Úvod . . . . .	116
8.2	Jiné formy přípravy na vyučování . . . . .	116
<b>9</b>	<b>PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>119</b>
9.1	Úvod . . . . .	120
9.2	Klima třídy . . . . .	120
<b>10</b>	<b>ÚPRAVA PROSTŘEDÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>123</b>
10.1	Úvod . . . . .	124
10.2	Úprava pracovního prostředí. . . . .	124
<b>11</b>	<b>SPECIFICKÉ ZÁSADY V PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA SE ŽÁKEM S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM NEBO OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU . . . . .</b>	<b>127</b>
	<b>ZÁVĚR. . . . .</b>	<b>130</b>
	<b>SLOVNÍČEK ODBORNÝCH POJMŮ . . . . .</b>	<b>131</b>
	<b>LITERATURA . . . . .</b>	<b>134</b>
	<b>O AUTORECH. . . . .</b>	<b>139</b>

# ÚVOD

P E T R H A N Á K

Vážené čtenářky a čtenáři, milí kolegové, publikace, kterou zpracoval tým autorů sestavený převážně ze speciálních pedagogů a psychologů z prostředí speciálněpedagogických center a z akademického prostředí, je významným pomocníkem pro práci asistenta pedagoga se žáky s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu.

České školství je na prahu velké změny v oblasti přístupu a podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) se zdravotním postižením. Končí období klasifikace žáků podle druhu a stupně zdravotního postižení, nastupuje pohled na žáka a na jeho speciální vzdělávací potřeby z úrovně podpůrných opatření, která zajistí co nejvhodnější způsob vzdělávání. Tento text definuje jednotlivé oblasti podpory a jednotlivá podpůrná opatření, na kterých je podíl účasti asistenta pedagoga velmi důležitý. Kapitoly korespondují s oblastmi popsanými v *Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*, který totožný autorský kolektiv zpracoval jako metodický text pro učitele, kteří budou vzdělávat tuto cílovou skupinu žáků bez ohledu na to, kde je žák vzděláván, tedy v běžném školním prostředí – v inkluzi – nebo ve třídě zřízené pro žáky s daným druhem zdravotního postižení.

Na úvod celého textu je důležité si především uvědomit, že asistent pedagoga je podle slova asistent pomocníkem učitele. Učitel je ten, který pedagogický proces řídí, kontroluje, hodnotí. Podle pokynů a instrukcí je samozřejmě úkolem asistenta pedagoga učiteli pomáhat, pracovat se žákem s handicapem, ale v případě inkluzivního vzdělávání pracuje také s ostatními, tzv. intaktními žáky ve třídě. Měl by být pomocníkem nejen při jejich vzdělávání, ale také při socializaci, začlenění do kolektivu celé třídy. Role asistenta pedagoga by proto neměla být segregační, kdy se žákem s handicapem trvale pracuje izolovaně, samostatně či odděleně, ale spíše integrační, měl by žáka s handicapem pomoci zapojit a umožnit mu aktivně se podílet na sociálních aktivitách v rámci třídy.

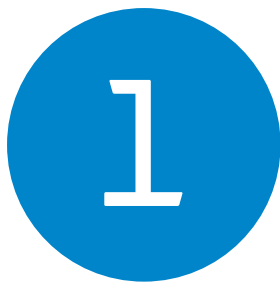
Samotná podpůrná opatření jsou v publikaci předkládána jako skutečný návod pro uživatele, tedy jako „kuchařka“, podle níž by se měla asistentům pedagoga dobře aplikovat jednotlivá vzdělávací doporučení, která škola a pedagogové budou dostávat od pracovníků školských poradenských zařízení.

V této metodice by se měli asistenti pedagoga dozvědět, jak pracovat s doporučenými podpůrnými opatřeními. Co je podpůrnými opatřeními myšleno, je uvedeno již v platné školské legislativě: 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). V katalogu podpůrných opatření pro naši cílovou skupinu dětí a žáků bylo vydefinováno množství podpůrných opatření

rozdělených do devíti oblastí. Vybraná podpůrná opatření jsou obsahem metodiky, kterou vám předkládáme.

Kolektiv autorů věří, že tato metodika bude pro práci asistenta pedagoga, ale nejen jeho, užitečná a že pomůže v nelehké práci při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.





---

# MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

---

PETR HANÁK

Pokud budeme dále předkládat metodiku pro realizaci jednotlivých podpůrných opatření, na kterých se významně podílí asistent pedagoga, je třeba si nejprve definovat cílovou skupinu, u níž se tato opatření budou provádět.

Mentální retardace je porucha rozumových schopností, která se projevuje narušením nebo nedostatečným vývojem kognitivních (poznávacích) funkcí. Kromě toho je u jedinců se zdravotním postižením většinou významně ovlivněna komunikační schopnost, kde je míra narušené komunikace v relaci s mírou mentální retardace. Tzn. čím je hlubší mentální postižení, tím je také závažnější narušení komunikačních schopností. Osoby s mentálním postižením jsou často handicapovány i v oblasti pohybové, v sociálních schopnostech a dovednostech. Pokud bychom měli hovořit o příčině mentální retardace, je třeba posoudit i období prenatalního (tedy období matčina těhotenství), perinatálního (během porodu) a postnatálního vývoje dítěte (období po porodu).

Mentální retardací rozumíme opoždění mentálního (rozumového) vývoje. Podle míry opoždění se mentální retardace člení do několika stupňů. Zjišťování neboli rozpoznávání (diagnostika) míry postižení představuje klíčovou kompetenci psychologů školských poradenských zařízení, nejčastěji speciálněpedagogických center. Na základě provedení diferenciální diagnostiky (kdy se odliší jiné možné faktory, které ovlivňují výkony dítěte/žáka) psycholog stanoví stupeň mentální retardace a v souladu s jeho závěry z vyšetření speciální pedagog speciálněpedagogického centra diagnostikuje různé domény (oblasti), které úzce souvisejí se vzděláváním žáka z cílové skupiny žáků. Pokud je v populaci průměrné IQ stanoveno v rozmezí 90–110, pak stupně mentální retardace jsou stanoveny na základě Mezinárodní klasifikace nemocí, platné 10. revize (MKN-10), následovně:

- lehká mentální retardace, IQ 50–69;
- středně těžká mentální retardace, IQ 35–49;
- těžká mentální retardace, IQ 20–34;
- hluboká mentální retardace, do 19 IQ.

Pokud hodnotíme mentální retardaci jako omezení mentálního vývoje, orientačně můžeme říci, že rozmezí IQ 70–89 není ještě mentální retardací, jde pouze o jisté oslabení kognitivního výkonu, které pak ovlivňuje výkonnost žáků při jejich vzdělávání.



## SHRNUTÍ

Úvodní kapitola přibližuje čtenářům význam metodiky pro asistenta pedagoga, specifikuje cílovou skupinu dětí, žáků a studentů s mentálním postižením a s oslabením kognitivního výkonu, pro jejichž vzdělávání jsou podpůrná opatření důležitá.



## LITERATURA

### Doporučená 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.





---

## **ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA**

---

## 2.1 ÚVOD

P E T R H A N Á K

Obsahem kapitoly Organizace vzdělávání a činnost asistenta pedagoga jsou následující podpůrná opatření, jež jsou zaměřena na úpravy v organizaci vzdělávání žáků a na specifické činnosti, které vykonává asistent pedagoga.

### ASISTENCE VE VÝUCE

V této subkapitole se seznámíte se základními kompetencemi asistenta pedagoga v rámci jeho pomoci učiteli. Jde vlastně o popis všech činností, které asistent pedagoga zabezpečuje.

### ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ, MÍSTNÍ)

U tohoto opatření jde o režimová opatření, která vyplývají z doporučení na základě speciálněpedagogické diagnostiky ve školském poradenském zařízení; úpravou režimu se rozumí např. individuální pracovní tempo, střídání různých forem práce, relaxační aktivity, alternativní uspořádání mobiliáře ve třídě, pracovní koutky, jiná délka časové jednotky ve výuce atd.

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

Jde o vytvoření specializovaného pracovního místa v kmenové učebně nebo možnost vzdělávání žáka v jiné místnosti, než je kmenová třída.

### MIMOŠKOLNÍ POBYTY A VÝCVIKY

Tímto opatřením jsou myšleny školní akce organizované v době mimo pravidelné vyučování nebo akce, při kterých žáci opouštějí školu (např. výlety, školy v přírodě, exkurze, zahraniční pobyty, plavecký výcvik, lyžařský výcvikový kurz, sportovní kurzy libovolného zaměření, socializační pobyty, vycházky, filmová a divadelní představení, návštěvy knihovny, domy dětí a mládeže, různé soutěže, ekologické akce aj.).

## 2.2 ASISTENCE VE VÝUCE

IVANA KLENOVÁ

Jako asistent pedagoga jste pedagogickým pracovníkem, tedy zaměstnancem školy. Zajišťujete speciálněpedagogickou činnost především u integrovaného dítěte, žáka, studenta (dále jen žáka) v běžné škole a u žáků s těžkým zdravotním postižením ve škole speciální. Vždy pracujete dle pokynů konkrétního pedagoga a vaší pracovní náplní je zejména zprostředkovat vhodným způsobem výchovnou a vzdělávací činnost žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Základem vaší práce je spolupráce se žákem, jeho rodiči a s pedagogem. Souhra a spolupráce s pedagogem je nezbytně nutná nejen pro dobré klima třídy, ale také pro efektivní průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Práce asistenta pedagoga je tvořena přímou činností (v rozsahu 20–40 hodin týdně) a nepřímou činností (příprava pomůcek, pracovních listů, kooperace s učitelem, další vzdělávání apod.). Hlavním posláním asistenta pedagoga je podpořit integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. V souladu s pokyny vyučujícího zajišťujete výchovně-vzdělávací činnost v běžné hodině, poskytujete žákovi podporu o přestávkách, v rámci volnočasových aktivit organizovaných školou jej doprovázíte, s pomocí pedagoga se pokoušíte o přiměřenou reedukaci a kompenzaci obtíží vyplývajících z individuálního zdravotního znevýhodnění či postižení, podílíte se na přípravě pracovních materiálů a pomůcek k edukační činnosti, na úpravách individuálních vzdělávacích plánů, podporujete motivaci a pozornost integrovaného žáka, asistujete při dalších činnostech podle konkrétních potřeb žáka. Důležitou činností je i pozorování žáka, získané poznatky po dohodě s pedagogem pak uplatňujete při volbě vhodných metod a forem práce. Pomoc a podporu poskytujete způsobem odpovídajícím individuálním potřebám žáka vyplývajícím zejména z druhu a hloubky zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. Vaše činnost je vždy metodicky vedena pedagogem, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání. Podporu vám poskytují i pracovníci školských poradenských zařízení. Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností vám stanovuje ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka, a to v souladu s doporučením speciálněpedagogického centra (SPC) či pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Obecný vzor pracovní náplně asistenta pedagoga je vzhledem k velmi různým podmínkám jeho práce velmi obtížné vytvořit. Mezi konkrétní činnosti asistenta pedagoga například patří:

- individuální pomoc žákovi při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí;
- individuální pomoc žákovi v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky při výkladu textu, obrazového materiálu a další učební látky;
- pomoc s doučováním a přípravou na výuku, v odůvodněných případech i mimo vyučovací hodiny (v rámci družin, školních klubů a doučovacích aktivit v prostorách škol);
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti;
- pomoc při vzájemné komunikaci se žáky a zákonnými zástupci nezletilého žáka a komunitou, ze které žák pochází;

- provádění rutinních prací při výchově žáků, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků;
- asistence při přechodu žáka do jiných učeben, školní družiny, jídelny atd.;
- pomoc při vytváření pomůcek a zaškolování práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů;
- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou;
- asistence při přípravě a úklidu pomůcek na vyučování, zápisu textu, opakování a prohlubování učiva, při práci, která vyžaduje větší koncentraci pozornosti a grafomotorickou činnost, přípravě a manipulaci s většími předměty a pomůckami;
- asistence při dodržování bezpečnostních pravidel, výletech, exkurzích a školách v přírodě;
- participace na diagnostice a hodnocení žáka, spolupráce v tomto směru s pedagogy;
- vedení předepsané dokumentace a administrativy spojené s evidencí pedagogické činnosti a výsledků žáka apod.

Dále pak systematicky asistujete pedagogovi při práci v oblasti společenského chování, základních pracovních, hygienických a jiných návyků. Například procvičujete a upevňujete prvky sebeobsluhy, vedete žáky k samostatnosti, asistujete při stolování, dbáte na dodržování zásad osobní hygieny, výchovnou činností prohlubujete u žáků pracovní, hygienické a komunikační dovednosti a návyky, záměrně procvičujete společenské chování žáků apod.

Vzhledem k tomu, že jste pedagogickým pracovníkem školy, účastníte se pedagogických rad a porad, vykonáváte dohled nad žáky, navrhuje výchovní opatření, spolupracujete s učitelem při komunikaci s rodiči a komunitou v místě školy. Řídíte se pracovním řádem pro pedagogické pracovníky, pracovní náplní, směrnici školy a pokyny nadřízených.

## 2.3 ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ, MÍSTNÍ)

IVANA KLENOVÁ

Při úpravě režimu výuky budete vycházet z pozorování jednotlivých žáků ve třídě, jejich výkonnosti, stylů učení, povahových rysů, pracovního tempa apod. Je důležité tyto aspekty posoudit a ze závěrů školského poradenského zařízení a učitele pak vyjít při úpravě režimu výuky. Poté pak do určité míry přizpůsobit, dle potřeb žáka, organizační formy výuky, metody i obsah vzdělávání. Míra přizpůsobení je zcela individuální a bude vždy ovlivněna osobností pedagoga, asistenta pedagoga, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a v neposlední řadě kolektivem třídy. Průběh výuky je závislý na charakteru vzdělávacího oboru (oblasti) a způsobu výuky konkrétního pedagoga. Při vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu a mentálním postižením je důležitá klidná a příjemná atmosféra,



menší počet žáků ve třídě, respektování individuálního tempa, rychlé unavitelnosti, popř. krátkodobé pozornosti, možnost střídání různých forem práce, aktivity s uvolněním apod. S tím také souvisí jiné uspořádání třídy (možnost koberce, křesílek, popř. kuličkového bazénu, polštářů, sedacích vaků apod.), ale také vybavení spoustou názorných pomůcek, didaktických stavebnic, jednoduchých a přehledných učebnic, pracovních sešitů, listů, interaktivních tabulí, počítačů, iPadů apod. Dále může jít o úpravu časovou, běžnou délku vyučovací hodiny (45 minut) je možné v odůvodněných případech zkracovat či hodiny dělit, spojovat. Úpravou režimu výuky (místní, časovou) pomáháte žákovi zvládat organizační stránku vzdělávání, eliminujete problémové chování, zohledňujete individuální potřeby žáka, předcházíte školní neúspěšnosti.

Režim výuky může učitel konkrétně upravovat takto:

- Úprava zasedacího pořádku – žáka se speciálními vzdělávacími potřebami posadíte tam, kde bude mít pedagog možnost jej častěji kontaktovat.
- Úprava zasedacího pořádku – žák se speciálními vzdělávacími potřebami sedí sám, možnost přisednutí asistenta pedagoga, pedagoga; rozložení pomůcek, školních sešitů, učebnic apod.
- Úprava zasedacího pořádku – učitel posadí slabšího žáka ke spolužákovi, který je ochoten mu při vyučování pomáhat.
- Úprava zasedacího pořádku – lavice uspořádané do tvaru písmene „U“.
- Úprava časová – vyučování v různě dlouhých blocích, bez zvonění.
- Střídání aktivity s uvolněním, respektování rychlé unavitelnosti; po splnění náročného úkolu zařadíte odpočinkovou činnost.
- Práce ve skupinách.
- Respektujete individuální pracovní tempo žáka.
- Výuka probíhá v kmenové třídě v kombinaci s výukou v jiném ročníku.
- Individuální práce s pedagogem ve vyučování, ostatní žáci mají samostatnou práci.
- Začlenění hodin speciálněpedagogické podpory do rozvrhu v rámci disponibilní časové dotace.
- Individuální práce s asistentem pedagoga v lavici (popř. za přenosným paravánem) ve třídě nebo v odůvodněných případech mimo třídu v klidné místnosti k docvičení konkrétního učiva (metodicky je veden učitelem daného vzdělávacího oboru).
- Jasná struktura jednotlivých vyučovacích hodin.
- Vizualizace dílčích aktivit v průběhu vyučování.
- Výuka probíhá v lavicích v kombinaci s aktivitami na koberci.

Musíte myslet na to, že úprava režimu výuky je pro učitele časově náročná na přípravu na vyučování, vyžaduje důkladné promyšlení organizace výuky, vhodných forem práce, typů úkolů (náročnější úkoly pro rychlejší žáky, jednodušší úkoly i hravé pro méně zdatné a snadno unavitelné žáky). Je důležité, abyste si spolu s pedagogem vždy, když je to potřeba, vyšetřili čas na individuální rozhovor den před vyučováním a vše společně probrali, důkladně promysleli. Je vhodné, abyste flexibilní členění výuky projednali se zákonným zástupcem žáka. I on vám může být nápomocen svými poznatky z domácího prostředí, jaká

úprava režimu výuky by mohla být pro jeho dítě vhodná, a pomohla mu tak lépe zvládat školní nároky.

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

JANA GAVENDOVÁ

Individualizace potřeb je základním předpokladem k úspěšnému vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Vytvoření dalšího pracovního místa je jednou z možností, jak bude vzdělávací proces organizován. Ve spolupráci s učitelem nastavte žákovi individuální podmínky k tomu, aby se mohl plně zapojit do vzdělávacího procesu. Před nástupem žáka do třídy prostudujte závěry vyšetření školského poradenského zařízení a vyjděte z návrhu konkrétních podpůrných opatření. Další pracovní místo vytvářejte s ohledem na potřeby konkrétního žáka – např. žák instabilní, s poruchami pozornosti bude potřebovat místo pro práci měnit častěji, bude také jistě potřebovat pracovat mimo kmenovou učebnu. Klidný a pasivnější žák bude více aktivizován v prostředí kmenové třídy.

### ASISTENT PEDAGOGA PRACUJÍCÍ SE ŽÁKEM V KMENOVÉ UČEBNĚ

Při své činnosti asistenta pedagoga ve škole budete využívat se žákem hlavně kmenovou učebnu. V této učebně se podílejte na vzniku několika zón pro práci s integrovaným žákem. Půjde o základní místo žáka v lavici, dále může jít o místo pro práci na PC, místo pro samostatnou výuku – např. pro strukturované učení. Pokud půjde o žáka s těžším stupněm postižení nebo o žáka se souběžným postižením více vadami, může být ve třídě umístěn vertikalizační stojan. Před začátkem užívání těchto pracovních míst zkontrolujte, zda velikost a výška sezení odpovídají hygienickým předpisům, zda jsou pracovní místa v dobrém technickém stavu. Žák se zdravotním postižením by měl mít ve své třídě také místo, kde si bude moci odpočinout, změnit polohu těla a uvolnit se. Relaxační koutek pomozte žákovi vytvořit tak, aby se zde cítil dobře. Kromě koberce si můžete se žákem vytvořit např. osobní polštářek, vyzdobit stěnu dětskou osobní výmalbou.

### ASISTENT PEDAGOGA PRACUJÍCÍ SE ŽÁKEM V OSTATNÍCH PROSTORÁCH ŠKOLY

Žák se bude během vzdělávacího procesu pohybovat i v jiných prostorách školy – jídelna, sociální zařízení, tělocvična, šatna, školní dílna. Zde je role asistenta pedagoga nezastupitelná – při nástupu žáka se zdravotním postižením do školy zmapujte, zda se žák do těchto prostor dostane, zda má tyto prostory přizpůsobeny svým individuálním potřebám.

Usnadněte žákovi problematiku prostorové orientace obrázky, symboly prostor, nácvikem orientace v těchto prostorách. Nacvičujte také samostatnost žáka – přesun do těchto prostor. Označte žákovi jeho místo v těchto prostorách – přispěje to ke klidu a pohodě žáka ve škole.

Často probíhá vzdělávání žáka i individuálně, mimo kmenovou učebnu. Hledejte spolu s učitelem vhodnou místnost – bývá to kabinet, místnost školní družiny, volná učebna. Aby nedocházelo k sociálnímu vylučování, měl by být čas strávený se žákem mimo kolektiv třídy co nejkratší. Tuto formu práce volte tehdy, pokud se žák není schopen koncentrovat na školní práci a má zadánu individuální činnost. Většinou jde o úkoly z předmětů trivia a v odděleném prostoru žák činnost lépe a rychleji zvládne. Většinu školních aktivit ale se žákem realizujeme v kolektivu třídy.

## PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA VE SPECIALIZOVANÝCH PROSTORÁCH ŠKOLY

Některé školy, a to především školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, mají k dispozici další specializovaná pracovní místa, která budete se žáky využívat. Jde především o místnosti, které jsou určeny k různým terapiím – např. místnost pro arteterapii, muzikoterapii, fyzioterapii, snoezelen. Vybavení těchto místností je v kompetenci učitelů a vedení školy. K využívání těchto specializovaných učeben je třeba odborného proškolení. Může to být do budoucna také vaše specializace v pedagogické činnosti a ostatní pedagogové ve škole budou jistě potěšeni, když i asistent pedagoga přinese do školy nové speciálněpedagogické metody práce.

## PRACOVNÍ MÍSTO PRO ASISTENTA PEDAGOGA

Asistent pedagoga je nedílnou součástí pedagogického týmu ve třídě. Jakmile vznikne pracovní pozice asistenta pedagoga, učitel se zabývá i tím, kde bude asistent pedagoga ve třídě pracovat, zda bude mít svůj stůl, kde bude mít prostor na ukládání pomůcek k práci, pedagogické dokumentace a osobních věcí. Je důležité rozhodnout, zda bude asistent pedagoga sedět v lavici se žákem se zdravotním postižením, nebo zda bude ve třídě mobilním prvkem. Vždy záleží na prostorových možnostech školy a třídy. Hned po nástupu na místo asistenta pedagoga se dohodněte s kmenovým učitelem, jakým způsobem třídu uspořádat. Učitel nemusí mít zkušenost s přítomností asistenta pedagoga ve třídě a svými nápady a sdělením svých pracovních potřeb mu můžete být nápomocni. Pokud jde o typ pracovní židle, ve škole se osvědčila menší kancelářská židle na kolečkách. Pojízdná židle vám umožní pracovat s různými žáky u jejich lavice nebo na svém místě, pohybovat se rychle po třídě.

## 2.5 MIMOŠKOLNÍ POBYTY A VÝCVIKY

J I Ř I N A M U C H O V Á

Za mimoškolní pobyt a výcvik se považuje jakákoliv akce pořádaná školou v době mimo pravidelné vyučování dle rozvrhu hodin nebo jakákoliv akce, při níž žáci opouštějí školní budovu nebo areál školy. Jedná se zejména o výlety, školy v přírodě, exkurze, plavecký výcvik, lyžařský výcvikový kurz, sportovní kurzy, socializační pobyty, vycházky, filmová a divadelní představení, návštěvy knihovny, DDM, různé soutěže, ekologické akce, zahraniční pobyty aj. Za všechny uvedené akce plně odpovídá učitel, asistent pedagoga při jejich realizaci učitel pomáhá dle jasných pokynů a instrukcí.

V rámci socializace je velmi vhodné zapojit všechny žáky, i ti handicapovaní mohou projevít svoje nadání v jiných než výukových oblastech. Oboustranné poznávání žáků v těchto neformálních aktivitách a na těchto akcích vede k jejich lepší spolupráci a kamarádství.

Pro zajištění mimoškolních aktivit je vhodné, aby ředitelství školy vypracovalo harmonogram, bez jehož dodržení by se akce neměla uskutečnit. Škola může také využít vhodné nabídky, která jí přijde v průběhu školního roku. Při všech akcích odpovídá za bezpečnost žáků škola jako právnická osoba, zákonní zástupci dávají písemný souhlas. Za konkrétní zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků odpovídá příslušný vedoucí akce, který je její organizací pověřen vedením školy. Při třídních aktivitách je odpovědnou osobou zpravidla třídní učitel, při aktivitách organizovaných v rámci výuky je to vyučující příslušného předmětu.

### STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA NĚKTERÝCH MIMOŠKOLNÍCH POBYTŮ A VÝCVIKŮ

*Škola v přírodě, školní výlety, socializační pobyt* – u žáků vyžadujících dopomoc asistenta pedagoga ve výuce bude nutná jeho přítomnost také na pobytech mimo školu. Pokud chcete využít možnosti koupání v přírodě, je třeba vybírat taková místa, kde není koupání zakázáno, a přesně vymežit prostor, kde se žáci mohou pohybovat (plavat). Učitel společně s asistentem pedagoga musí učinit taková opatření, aby měli přehled o všech žácích ve vodě, jejich konkrétní počet stanovte dle stupně postižení a omezení žáků. U žáků s epilepsií či jiným závažnějším onemocněním a těžším stupněm mentální retardace je dohled velmi individuální.

*Výuka plavání, lyžařský výcvikový kurz* – počet žáků se odvíjí nejen od zdravotní diagnózy, ale také od toho, jestli danou dovednost umějí či ne. U lyžařského kurzu je navíc třeba rozlišit, jestli se jedná o sjezdové lyžování či běh na lyžích. Výuka plavání se uskutečňuje v zařízení k tomu určeném, nezapomeňte, že vedení školy musí uzavřít dohody k plavecké výuce, vymežit povinnosti zaměstnanců obou zúčastněných stran, především ty, které se týkají odpovědnosti za bezpečnost žáků.

Lyžařský kurz je určen převážně pro žáky 7. ročníků a žáky s lehkou mentální retardací. U žáků s těžším stupněm mentální retardace se jedná spíše o zimní pobyty na horách. Před odjezdem na kurz je nutné zkontrolovat (provádí učitel) lyžařskou přilbu a potvrzení ze servisu týkající se seřízení bezpečnostního vázání (popř. čestné prohlášení zákonných zástupců). Třetí den kurzu je vhodné zařadit odpočinkový půlden s aktivním programem bez lyžařského výcviku. Lyžařského kurzu se jako instruktor můžete zúčastnit pouze s platným osvědčením instruktora školního lyžování.

*Sportovní, tělovýchovné a turistické akce* – jsou zaměřeny na tělesný rozvoj žáků. Pro žáky s lehkou mentální retardací je možné uspořádat cyklistický kurz, kdy všichni účastníci musí mít v povinné výbavě cyklistickou přilbu. Před zahájením kurzu učitel ověřuje povinné vybavení, technický stav jízdních kol i znalosti žáků o pravidlech silničního provozu. Při přesunech v rámci cyklistického kurzu za dopravního provozu je třeba zajistit dohled na začátku a konci skupiny.

*„Příměstské tábory“ při škole* – v průběhu letních prázdnin je vhodné zorganizovat týdenní tábory pro žáky školy. *Exkurze* – maximální délka je jeden den, slouží k přiblížení praktického významu probíraného učiva. *Zahraniční pobyty* – můžete je uskutečňovat v rámci výměnných pobytů a spolupráce mezi školami. Před odjezdem je nezbytné uzavřít zdravotní připojištění do země pobytu a pojištění odpovědnosti za škodu v příslušném státě. *Ostatní aktivity* – podléhají schválení ředitelem školy, v jeho nepřítomnosti zástupcem ředitele školy.

## ČEMU NAPOMÁHÁTE?

Organizováním uvedených aktivit snižujete riziko vzniku sociálněpatologických jevů ve třídě, škole (šikana, rasová nesnášenlivost), přispíváte ke zlepšení sociálních vztahů v třídním kolektivu, podporujete rozvoj sociálních, komunikačních, pohybových i specifických schopností a dovedností žáků, vytváříte základy pro pozdější samostatné vyplňování jejich volného času zájmovými aktivitami. U zahraničních pobytů podporujete jazykové kompetence žáků a seznamujete je s reáliemi příslušné země.

## DOPORUČENÍ K ORGANIZACI MIMOŠKOLNÍCH POBYTŮ:

- Stanovit maximální délku trvání mimoškolních pobytů, přesný počet žáků a pedagogů – přihlížet k věku žáků, jejich schopnostem, fyzické a duševní vyspělosti a zdravotnímu stavu. Se zvyšujícím se stupněm mentálního a zdravotního postižení je třeba redukovat počet žáků na doprovázejícího pedagoga – počet žáků nesmí být překročen (viz metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT).
- S problémy se může škola potýkat u žáků s těžším stupněm mentálního postižení, kdy musí jejich bezpečnost zajistit zvýšeným počtem doprovázejících pedagogů, zvolit vhodné místo pobytu se vstřícným personálem a vybavit je potřebnými hygienickými pomůckami.

- Žáky, jejichž chování by mohlo vést k ohrožení jejich zdraví, bezpečnosti pedagogů či spolužáků, raději do některých mimoškolních akcí nezapojovat. Toto rozhodnutí je třeba projednat se zákonným zástupcem, vedením školy a žákem.
- Na aktivity může škola přijmout pouze ty žáky, kteří odevzdají písemný souhlas zákonného zástupce s pobytem, průkaz pojištěnce příslušné zdravotní pojišťovny či jeho kopii, posudek o zdravotní způsobilosti (o bezinfekčnosti), popř. to, co bude vyžadovat aktuálně platná legislativa. U žáků pobírajících medikaci je nutné získat od zákonných zástupců seznam léků s přesným způsobem jejich užívání a nechat si podepsat souhlas s jejich podáváním. Před odjezdem je třeba zkontrolovat léky, popř. nutnou zdravotní dokumentaci (výpis), od žáků využívajících mimořádné výhody I.–III. stupně převzít průkazky.
- Na pobytech delších než tři dny je nezbytné zajistit účast zdravotníka s platným dokladem o zdravotní kvalifikaci a zabezpečit péči praktického lékaře, který je dostupný z místa konání pobytové akce školy.
- Lékárničky vybavit v souladu s aktuálně platnou vyhláškou týkající se hygienických požadavků na zotavovací akce.
- Konání mimoškolního pobytu nahlásit na krajské hygienické stanici.
- Před akcí nezapomeňte absolvovat proškolení BOZP (zaměstnanci školy) a mějte schválený cestovní příkaz, popř. jiné dokumenty stanovené zřizovatelem či školou.
- Při zahájení akce se musí zajistit dozor na místě srazu nejpozději 15 minut před stanoveným časem (zajišťuje vedoucí akce). Dozor končí na předem určeném místě a v předem stanoveném čase po ukončení pobytu.
- Úraz žáka co nejdříve nahlásit, evidovat v „Knize úrazů“ a popsat nezbytně nutné informace dané aktuálně platnou legislativou. Vyplnit formulář „Záznam o úrazu“ a zaslat stanoveným institucím.



## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Příkladem dobré praxe je týdenní pobyt základní školy speciální organizovaný společně 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 těžkou mentální retardací. Vybráno bylo šest našich žáků a šest žáků z partnerské školy. Kolegy z Německa byl připraven 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 jsme navštěvovali různá sportoviště v nejbližším okolí a pod dohledem trenérů jsme zlepšovali své dovednosti v oblasti plavání, bruslení, jízdy na kole a hraní kuželek. Vyvrcholením celého pobytu bylo společné vystoupení žáků pod názvem „Stavění mostů“, kdy 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.

## SHRNUÍ

V uvedené kapitole byla uživatelům podrobně přiblížena podpůrná opatření, která mají vliv na organizační členění a změny vzdělávání žáků, také byly podrobně popsány aktivity, na kterých participuje asistent pedagoga.

## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
2. KUBIŠOVÁ, S.; LOVASOVÁ, H. a kol. 2012 *Sborník výukových materiálů, UP a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s PAS a těžkým kombinovaným postižením*. MŠ a ZŠ speciální Kroměříž.
3. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3311-0.
4. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění.
5. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.
6. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění.
7. Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.
8. Nařízení vlády č. 201/2010 Sb., o způsobu evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu, s účinností ke dni 1. 1. 2011.
9. Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, č. j. 37 014/2005, ze dne 22. 12. 2005.

### Internetové zdroje:

1. ŠKOLA T. G. MASARYKA, BLANSKO, ROKOVSKÉHO 2. *Organizace mimoškolních aktivit* [online]. © 2006, poslední revize 2006-01-24 [cit. 2014-03-21]. Dostupné na: <http://www.zstgm.cz>.







---

## **MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA**

---

## 3.1 ÚVOD

P E T R H A N Á K

Následující kapitola čtenáře seznamuje s těmito podpůrnými opatřeními z oblasti Modifikace vyučovacích metod a činnost asistenta pedagoga, kterou může realizovat na základě pokynů a po dohodě s učitelem. Za organizaci a modifikaci je vždy odpovědný učitel.

### ZPŮSOBY VÝUKY ADEKVÁTNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACI

Komplexní výukové metody:

- individuální výuka,
- hromadná (frontální) výuka,
- individualizovaná výuka,
- projektová výuka,
- diferencovaná výuka,
- skupinová výuka,
- týmová výuka,
- výuka podporovaná počítačem.

### INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKEM

Žáci s mentálním postižením i žáci s oslabením kognitivního výkonu vyžadují individuální práci a delší časový limit pro všechny činnosti a úkony, které vykonávají a které jsou jim zadávány. Je to dáno jejich specifickými limity pro práci.

### PODPORA MOTIVACE ŽÁKA

Vše v našem životě je významně ovlivňováno motivací, a to motivací vnitřní i vnější; vnější motivaci vytváříme ve školním prostředí atraktivností metod, forem práce a také pomůcek, které při práci se žákem využíváme, ale třeba i odměnou za splněný úkol. S věkem žáka by se měla zvyšovat role vnitřní motivace, tedy vnitřních pohnutek k plnění úkolů, učení atd.

### PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

V tomto případě jde o využívání vhodných metod a forem výuky. Tím se cíleně snižuje zátěž žáka a udržuje jeho koncentrace pozornosti ve výuce i mimo výuku.

## STRUKTURALIZACE VÝUKY A STRUKTUROVÁNÍ KOMPLEXNÍCH ÚLOH DO MENŠÍCH CELKŮ

Pomocí tohoto systému stanovíme jasné pořadí a uspořádání aktivit a jednotlivých částí dne. Obsah výuky vytváříme podle potřeb žáka (vše vhodně vizualizujeme – nejlépe je vše vidět a vnímat všemi smysly). Ve výuce akceptujeme zvláštnosti žáků, někteří vyžadují denní programy s detailními seznamy úkolů a přítomnost asistenta pedagoga, 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.

## 3.2 ZPŮSOBY VÝUKY ADEKVÁTNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACI

BOŽENA DOLEŽELOVÁ

Ve vzdělávacím procesu žáků s mentálním postižením je možné na základě rozhodnutí učitele využít všechny uvedené metody výuky. Každá z výukových metod vytváří vztahy mezi žákem, vyučujícím, obsahem a prostředky vzdělávání. Jednotlivé výukové metody se mohou různit. Pod tímto pojmem se rozumí uspořádání výuky, tj. organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Pro uspořádání výuky jsou pro učitele důležitá dvě hlediska: „s kým a jak“ pracujeme, „kde“ výuka probíhá.

### INDIVIDUÁLNÍ VÝUKA

Trvalejší kontakt jednoho pedagogického pracovníka a jednoho žáka. Během vyučování se intenzivně věnujete jednomu žákovi. Vhodné při účasti druhého pedagoga ve třídě. Asistent pedagoga pracuje vždy pod metodickým vedením třídního učitele. Zavádí se přehledný systém ve výuce tak, aby se žáci ve třídě nerušili (oddělené pracovní místo, pracovní koutek či samostatná učebna v sousedství třídy). Důležité jsou pravidelné konzultační „chvilky“ s třídním učitelem.

### HROMADNÁ (FRONTÁLNÍ) VÝUKA

Všichni pracují na stejném úkolu. Třídní učitel řídí učební činnost všech žáků najednou – proto frontální výuka. Uspořádání učebny je stanoveno zasedacím pořádkem. Organizaci školního dne určuje rozvrh hodin.

## **INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA**

Prostřednictvím individualizované výuky rozvíjíte samostatnost, tvořivost a činorodost žáků. Využíváte experimentů a pokusů (Daltonský plán). Dokonale rozpracováváte obsah učební látky. Umožňuje žákům značnou svobodu.

## **PROJEKTOVÁ VÝUKA**

Pod vedením pedagogického pracovníka řeší žáci úkol (projekt). Projekt vychází z praktických potřeb nebo je s praxí úzce spojen.

## **DIFERENCOVANÁ VÝUKA**

Vytváříte vhodné podmínky pro všechny žáky přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem. Seskupujete žáky do homogenních skupin podle určitých kritérií, např. podle úrovně intelektových schopností, nadání, zájmů. Při vnitřní diferenciaci podporujete spolupráci žáků různého nadání při výuce. Diferenciace vede ke zvýšení pedagogické účinnosti školní práce.

## **SKUPINOVÁ VÝUKA**

Dělíte třídu do menších skupin podle různých hledisek, např. podle druhu činnosti, obtížnosti činnosti, zájmu žáků, pracovního tempa, dovednosti spolupracovat. Práci ve skupině se zlepšuje průběh učení. Dochází k vzájemné komunikaci a koordinaci žáků.

## **TÝMOVÁ VÝUKA**

Spolupracujete se skupinou pedagogických pracovníků v rámci třídy/skupiny. Metoda je vhodná pro třídní kolektivy. Pomáháte realizovat mezipředmětové vztahy. Jednotlivé týmy pracují s různě velkými skupinami žáků, je možné týmy dobře propojit.

## **VÝUKA PODPOROVANÁ POČÍTAČEM**

Pomocí práce s počítačem máme možnost zvládat narůstající rozsah informací a možnost řešit i složité úkoly. Využití počítače ve škole je mnohostranné – zajištění informací, poskytování strategií, počítač je encyklopedickým zdrojem informací, může být diagnostickým nástrojem.

## 3.3 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKEM

JITKA JARMAROVÁ

Individuální práce se žákem v průběhu výuky spočívá v rozvržení vyučovací hodiny tak, aby lépe odpovídala jeho speciálním potřebám. Jedná se o vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně plánována a řízena učitelem. Individuální práce s dítětem/žákem realizovaná v kratších časových úsecích ve třídě i mimo třídu vede k hlubšímu zapamatování a stálosti uchování vědomostí a dovedností v paměti. Navýšení časového limitu a časté opakování vede k úspěšnému vzdělávání, posilování dovedností, návyků a k co největší míře samostatnosti. Učitel a asistent pedagoga musejí mít promyšlenou strukturu vyučovací hodiny, se systematickým začleněním individuální práce s dítětem/žákem, střídáním činností a přípravou úkolů pro bystřejší žáky. Individuální práce zahrnuje upřesnění pravidel pro její poskytování, volbu postupů, metod, úpravu prostředí, výběr vhodných pomůcek atd. S podporou asistenta pedagoga je zařazována do výuky po dobu pobytu jedince ve školním zařízení nebo jen během určité činnosti či v některých předmětech (záleží na speciálních vzdělávacích potřebách jedince a na doporučení školského poradenského zařízení). Obecným požadavkem je naplňování didaktických zásad, které v souladu s výchovnými a vzdělávacími cíli určují charakter výuky.

K zajištění optimální podpory dítěte/žáka využívejte a v co nejvyšší míře uplatňujte následující doporučení:

- Ve spolupráci s třídním učitelem zařazujte individuální práci s delším časovým limitem pro zpracování, osvojení a upevňování vědomostí a dovedností.
- Při individuální práci s asistentem pedagoga nemusí žák splnit všechny úkoly jako ostatní žáci třídy. Nežadujte nesplněnou školní práci jako domácí úkol. Žák musí mít po vyučování prostor pro odpočinek, hru a relaxaci.
- V běžných vyučovacích hodinách střídejte frontální úseky a individuální práci žáků. Využívejte nejen učebnice a pracovní listy daného předmětu, ale materiál k procvičování volte z dostupné nabídky (doplňovačky, omalovánky, programy na PC...).
- Od individuální práce v uvedeném smyslu odlišujte individuální výuku jednoho žáka s jedním učitelem, kterou zaměřujete na rozvoj vědomostí a dovedností dítěte/žáka a snažte se respektovat jeho potřeby, zvláštnosti a zájmy.
- V nezbytných případech, pokud je žák rozptylován okolím a spolužáky, realizujte výklad nového učiva či procvičování mimo třídu (se souhlasem školského poradenského zařízení a učitele). V závěru vyučovací jednotky však musí být učitelem ověřen a vyhodnocen její průběh.
- Řiďte a usměrňujte cestu dítěte/žáka za vzděláním neustálou inovací, hledejte stále nové přístupy a individuální tvořivost, nesetrvávejte u stereotypů (využívejte PC programy, iPad, komunikační hry, netradiční výtvarné techniky, společně s dítětem/žákem si vytvořte vlastní didaktický materiál – rozstříhejte a zpět skládejte pohlednice, vymodelujte

si písmena a číslice, v navýšených hodinách pracovních činností připravte pomazánku a překvapte spolužáky „jednohubkami“...).

- Zařazujte do vyučovacích hodin dle aktuálních potřeb žáků relaxační chvílky s využitím jednotlivých smyslů. Zazpívejte a zacvičte si společně. Zajistěte ve třídě optimální místo na práci a odpočinek (polohovací vak, relaxační podložka, gymball), pracujte v klidnějším koutu, aby došlo k minimalizaci rušivých podnětů z okolí.
- Vyučovací hodinu společně s učitelem strukturujte tak, aby žák dokázal pracovat samostatně svým osobním tempem, s vaším individuálním přístupem a využitím potřebných pomůcek, přehledů a návodů. Připravte si se žákem (pokud však tomu jeho mentální úroveň odpovídá) prezentaci na téma, které je obsahem jeho učiva. Umožníte mu tak předvést se před spolužáky a upoutat na sebe jejich pozornost. Pokud žák není schopen samostatného výstupu, nerealizujte ho. V tomto případě by došlo k zesměšnění. **NAUČTE SE PŘEDVÍDAT!**
- Teoretické předměty zařazujte na začátek vyučování, kdy se žák co nejvíce dokáže soustředit. Aktivity náročné na koncentraci pozornosti se žákem nevykonávejte ke konci vyučování.
- Pokud se jedná o žáka se souběžným postižením více vadami, přizpůsobte mu organizaci výuky, přihlížejte např. k využívání kompenzačních pomůcek, střídání učebeň, správné výšce lavice, osvětlení, dopomáhejte mu v sebeobsluze atd.
- Zaměřte se na vysvětlení pojmů, ověřujte si, zda žák chápe instrukce a zadání.
- Je-li třeba, věnujte se hlubšímu vysvětlení učiva, pomocí návodných otázek se ujistěte, zda má žák základní znalosti o tématu.
- Buďte nápomocni pořizování zápisů a kontrole z výkladu učitele. Zápisy jsou zdrojem domácí přípravy.
- Opakujte a ověřujte učivo – žáci mají krátkodobou mechanickou paměť. Starší učivo zapomínají.
- Stále procvičujte jemnou a hrubou motoriku, grafomotoriku a slovní zásobu (vyprávějte si, zaměřte se na reprodukci textu, sdělování zážitků).
- Věnujte dostatečný prostor nácviku a zajištění sebeobslužných činností během výuky a pobytu žáka ve školním zařízení.
- Buďte vždy pozitivně naladěni a mějte k dítěti/žákovi kladný vztah.
- Nešetřete pochvalou, odměnou a stále využívejte prvky motivace. **NEZAPOMEŇTE** – každý den by měl žák zažít nějaký úspěch (nemusí se jednat jen o úspěch ve výuce, ale např. vyhodnocení za sběr papíru, vzorně setřenou tabuli, přípravu pomůcek).
- Ve spolupráci s učitelem se zaměřte na příznivé vztahové klima nejen ve třídě, ale pokud možno i ve škole.
- Snažte se hned od začátku co nejvíce spolupracovat se zákonnými zástupci. Pokud se ke komunikaci odhodláte až při obtížích a nezdaru, většinou se to neobejde bez komplikací a zbytečného nedorozumění.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Ve 2. ročníku základní školy byla žákovi diagnostikována lehká mentální retardace. Se zřízením funkce asistenta pedagoga, individuálním přístupem, zpracovaným individuálním vzdělávacím plánem, navýšením časového limitu, častou kontrolou a individuální prací s hlubším vysvětlením učiva (dle potřeb i mimo třídu) žák pokračoval ve vzdělávání dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, zpracovaného podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), s ostatními spolužáky. Náročnost učiva na 2. stupni však už vedla ke změně vzdělávacího programu na školní vzdělávací program pro základní vzdělávání zpracovaný podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP). Následná změna vzdělávacího programu a setrvání v kolektivu intaktní skupiny spolužáků měly na žáka velmi příznivý vliv a byly pro něj velkým obohacením.

## 3.4 PODPORA MOTIVACE ŽÁKA

J I Ř I N A M U C H O V Á

Podpora motivace k učení je hnací síla, která nutí žáka dosahovat určitých cílů. Její úspěšnost závisí na přitažlivosti stanovených cílů pedagogem, výběru vhodných vyučovacích činností a aktivitě žáků. Motivaci dělíme na vnitřní a vnější, která se v průběhu života jedince mění. V mladším školním věku převažuje vnější motivace – pochvala od zákonného zástupce, pedagoga; v průběhu dospívání se zesilujícím 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 žakovu aktivitu.

Všeobecná doporučení pro optimální motivaci žáků:

- Vycházejte z kognitivních schopností a potřeb žáků, respektujte individualitu – někteří žáci jsou cílevědomí, jiní potřebují pro dosažení cíle větší pomoc. Volte takové činnosti, které jsou adekvátní k jejich věku.
- Dbejte na pestrost vyučovacích hodin, vhodně nastavte odměnový systém – žáka za vykonanou činnost odměňujte razítkem, samolepkou, obrázkovými kartičkami, pamlskem, oblíbenou činností. Aktivitu žáků ve výchovně-vzdělávacích činnostech či výuce podporujte zejména prostřednictvím vhodně kladených otázek, obrazovým a názorným materiálem.

- U žáků předškolního věku vybírejte různorodá a zajímavá témata – hry, pohádky, říkadla, písničky, rozebírejte je v různých vzdělávacích oblastech, řádně vše vysvětlujte. Měňte zaměstnání, práci prokládejte relaxačními chvilkami.
- Je-li potřeba, zjednodušte pracovní listy, předkládejte obrazový materiál se silnějšími konturami.
- Využívejte vzájemné interakce mezi žáky – ve třídě se projevuje přirozená soutěživost.
- Žáka včas povzbuzujte, podporujte, pokládejte rozvíjející se otázky, které mu napomohou se zorientovat v práci, ptejte se, jak bude postupovat, co je při práci důležité, jaká jsou klíčová slova zadání, nač práce navazuje, čím začne, atd. Jestliže žák neumí na otázku reagovat, snažte se vymyslet variantu otázky, která je srozumitelnější, neodpovídejte hned za něj. Dávejte mu dostatek prostoru na vyjádření k danému tématu.
- Žáka motivujte moderními počítačovými technologiemi a výukovými programy.
- Je-li potřeba, modifikujte úkoly – zjednodušte, zkracujte, žákovi nabízejte různé podpůrné didaktické pomůcky, tabulky a přehledy, pracujte společně se žákem.
- Získané znalosti fixujte, obměňujte, přenášejte do praxe – učte žáky řešit reálné životní situace, ověřujte si pochopení předcházejícího učiva.
- Při expozici nové látky využívejte úvodní a průběžné motivační metody – pracujte s krátkým příběhem, pokládejte průběžné otázky, aplikujte přímý názor a pomůcky, zařazujte soutěžní moment, učivo aktualizujte obsahovými prvky, které mají blízký vztah k žákům, škole nebo regionu. Pokud to jde, graficky znázorňujte, uvádějte příklady z praxe.
- Velmi omezené motivační možnosti máte u žáků s těžším stupněm mentálního postižení. Motivujte individuálně za podpory reálných předmětů a jejich zmenšenin, obrazového materiálu, názorných pomůcek apod. V průběhu dopoledne měňte častěji činnosti a pracovní místa, využívejte hry a prvky dramatické výchovy. Jednotlivé aktivity prokládejte relaxačními či rytmickými chvilkami.



## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

### 1. Podpora motivace žáka předškolního věku

Rozbor písně *Koulelo se, koulelo červené jablíčko* v různých vzdělávacích oblastech:

- Podpora sluchové percepce – poslech, rytmizace písně, zpěv.
- Hrubá motorika – pohyb po prostoru, vyhýbání se overballu a překračování, cvičení s overballem, koulení.
- Procvičování jemné motoriky a grafomotoriky – kreslení prstem do dlaně, do krupice, na papír, trhání červeného a žlutého papíru, lepení do obrysu, stříhání, modelování, otisky.
- Poznávací a komunikační schopnosti – práce s obrazovým materiálem, popis, práce s rozvíjejícími otázkami, třídění červené jablko x žluté, vybírání červených vršků od PET lahví.
- Chuťová a hmatová percepce – ochutnávání jablíček, koláče, pití čaje, moštu, jablečného džusu, sušení jablek apod.



- Každou novou činnost začínejte těmi nejjednoduššími prvky, jednotlivé tematické bloky opakujte a spojte do větších celků, např. uvedenou píseň zařaďte do většího celku „Co přinášíš, podzime?“. Získané dovednosti pak prezentujte v podobě vystoupení. Žáky zapojte také do tvorby triček (otisky) a kulis.

## 2. Příklady otázek, kterými můžete motivovat zájem o daný úkol a podpořit diskuzi u žáků ZŠ

- „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 žáky 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 sis psal posledně, jak se tento postup jmenuje? Čím jsme posledně začínali a jak jsme pokračovali?“

## 3.5 PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

J I Ř I N A M U C H O V Á

Prevence únavy a ztráty koncentrace spočívá ve využívání vhodných metod a forem výuky, které snižují psychosenzorickou zátěž žáka a v co nejvyšší míře udržují jeho koncentraci pozornosti a práceschopnost ve výuce i mimo ni. Při zabezpečení optimální podpory žáka se zlepšuje jeho adaptabilita i schopnost diferencovat podstatné podněty, snižuje se jeho citlivost k rušivým vlivům, redukuje se problematické chování. Žák podává vyrovnanější výkony, dokončuje prováděné činnosti, zmírňují se jeho výukové obtíže související s výkyvy koncentrace pozornosti, snižuje se dohled dospělé osoby.

Pro prodloužení koncentrace pozornosti žáka ve výuce **uplatňujte následující doporučení:**

- Respektujte osobnostní specifika žáka (percepčně-motorické poruchy, emocionální labilita, impulzivita, poruchy chování, narušená paměť, zvýšená unavitelnost, výkonnostní výkyvy apod.) i stupeň zdravotního znevýhodnění či postižení.
- Snažte se působit preventivně, využívejte prostředky neverbální (zrakový kontakt, dotyk, gesta, bližší vzdálenost) a verbální komunikace. Žáka průběžně podněcujte k soustředění

na práci, verbálně korigujte jakékoli jeho výkyvy pozornosti, napomáhejte mu se soustředěním, kdykoli to bude nutné (např. instrukci zopakujte, odeberte ze stolu nepotřebné pomůcky a podávejte ty důležité). Volte přiměřené tempo.

- V kontaktu zachovávejte klidný hlasový projev, buďte trpěliví, instrukce pokládejte srozumitelně. Sledujte, zda žák vykonává, co mu bylo řečeno, dle potřeby mu pokyn vysvětlete.
- Často chvalte (i za maličkosti), pozitivně oceňujte, dle potřeby hodnocení „vizualizujte“ (☺, hvězdička, oblíbený obrázek, pamlsk apod.).
- Pod vedením třídního pedagoga zaveďte jednoduchou a přehlednou strukturu výuky, nastavte a dodržujte optimální motivační systém, včetně odměn a trestů. V této oblasti komunikujte se zákonnými zástupci, motivační systém je zapotřebí využívat také doma pro jednotný přístup k žákovi.
- Je-li třeba, pracujte s prvky strukturovaného učení – zřetelně uspořádejte prostředí, čas a činnosti – vytvořte nástěnné denní režimy, které napomohou žákovi v rychlejší orientaci v po sobě následujících aktivitách ve škole. Zajistěte jiné místo na práci a odpočinek – pracujte v klidnějším koutku, aby došlo k minimalizaci rušivých podnětů z okolí. Zpočátku využívejte reálné předměty a jejich zmenšeniny (především u závažnějšího zdravotního postižení žáka), poté přejděte na fotografie, obrázky, symboly a slova, nezapomeňte na vedení záznamů úkolů v deníčku.
- U žáků nižších ročníků kompenzujte statickou zátěž danou dlouhým sezením ve výuce zařazováním relaxačních a pohybových činností.
- Po dohodě s třídním pedagogem složitější úkoly prokládejte jednoduššími, modifikujte a rozčleňujte je na dílčí kroky, upozorňujte na návaznost učiva, využívejte různé výukové PC programy, interaktivní formy vyučování – interaktivní učebnice z nakladatelství Fraus, Terasoft, Alter, Prodos, Nová škola, LANGMaster, Tobiáš, interaktivní tabule, tablety.
- Nejnáročnější aktivity zařazujte na začátek vyučovací hodiny, popř. v tu hodinu, v níž je soustředění žáka na nejvyšší úrovni. Používejte učebnice se širokou paletou cvičení pro rychlejší i pomalejší žáky, tvořte vlastní učební materiály pro skupiny i jednotlivce, dle potřeby zkracujte písemné práce.
- Je-li to nutné, žákovi předkládejte některé písemné úkoly mimo třídu v samostatné místnosti (se souhlasem školského poradenského zařízení a třídního pedagoga).
- Aktivity náročné na koncentraci pozornosti se žákem nevykonávejte ke konci vyučování.
- V rámci vyrovnávacích nebo podpůrných opatření procvičujte oslabené oblasti žáka – zrakovou, sluchovou perцепci, matematické schopnosti, buďte vstřícní k doučování žáka.
- V učebnicích naukových předmětů či v sešitech zvýrazněte slova, věty nebo pasáže, které jsou důležité, aby žák při pohledu na stránku ihned věděl, čemu se má věnovat. Staršího žáka ved'te k tomu, aby si důležité informace zvýrazňoval sám (ukážte mu, co má zvýraznit a proč).
- V případě, že třídní pedagog žákovi poskytne výklad učiva v psané podobě, sledujte společně s ním výklad i poznámky, podněcujte žáka k zapisování některých údajů.
- Tvořte individuální pomůcky, nabízejte rozmanitý didaktický materiál, uplatňujte multisenzorický přístup. Do tvorby názorných pomůcek, pomocných kartiček, tabulek a různých přehledů zapojujte také žáka.

- Umožněte žákovi aktivní trávení přestávek (např. stolní tenis, cvičení na fitballu), o přestávce v době trvání 20 minut mu umožněte spontánní pohyb a poslech hudby na školním pozemku.
- Podporujte příznivé třídní klima.
- V případě závažnějších poruch týkajících se narušené koncentrace pozornosti žáka nezapomeňte na týmovou spolupráci: zákonný zástupce – pedagog – asistent pedagoga – žák – další zainteresované osoby, např. pedopsychiatr.



## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

U žákyně v předškolním věku bylo diagnostikováno pásmo lehkého mentálního postižení s projevy poruchy aktivity, pozornosti a impulzivity, žákyně je v péči neurologa, pedopsychiatra – medikována, zaškolená do ZŠ praktické. Po roce nutná intervence SPC z důvodu nezvládnutí učiva v matematice, byť byl zajištěn individuální přístup, tolerováno pracovní tempo. V těchto hodinách žákyně opouštěla pracovní místo nebo naopak bývala vyčerpaná a nechápala základní instrukce. Speciálněpedagogické vyšetření potvrdilo rychle nastupující únavu i ztrátu koncentrace pozornosti při řešení více jak pěti příkladů. Doporučeno – v matematice rozložit učivo a vypracovat IVP, 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.

## 3.6 STRUKTURALIZACE VÝUKY A STRUKTUROVÁNÍ KOMPLEXNÍCH ÚLOH DO MENŠÍCH CELKŮ

JIŘINA MUCHOVÁ

Strukturalizace výuky je systém, kterým usnadňuje učitel žákovi orientaci ve vyučovacích hodinách a učivu, denním režimu školy i v jejích prostorách. Dle individuálních potřeb žáka je vhodné vizualizovat po sobě jdoucí aktivity, popř. modifikovat učivo, specifikovat jednotlivé části dne, nastavovat optimální motivační a odměnový systém (vycházíme ze zájmu žáka), využívat vhodné postupy a přístupy.

Každá výuka může mít jinou podobu. Některým žákům bude učitel vytvářet denní programy s detailními seznamy úkolů – nutná bude přítomnost asistenta pedagoga, jiní si vystačí s rozvrhem hodin, zjednodušováním některých předkládaných úkolů (strukturování komplexních úloh do menších celků) či s obměnou úlohy do tematiky, která je jim blízká.

Při správně nastavené strukturalizaci či zavedením každodenního rituálu (opakované provádění po sobě jdoucích činností) napomáhá učitel a asistent pedagoga žákovi v prostorové a časové orientaci, diferencují jednotlivé aktivity od sebe, poskytují mu pocit jistoty, vedou ho k větší samostatnosti, podporují jeho schopnost vstřebávat nové informace, snižují jeho stresovou zátěž, zlepšují adaptabilitu a redukují případné problémové chování (agresivita, záchvaty vzteku, negativismus, poruchy koncentrace pozornosti).

Ve výchovně-vzdělávacích činnostech a výuce **uplatňuje učitel a také asistent pedagoga následující doporučení:**

- Respektují vývojovou úroveň jednotlivých oblastí žáka, rozmanitou symptomatiku mentálního postižení a jiných přidružených diagnóz.
- Dle potřeby učitel zpracuje plán pedagogické podpory, v případě závažnějšího postižení individuální vzdělávací plán (IVP), a to na základě doporučení školského poradenského zařízení.
- Učitel vytvoří vizualizovaný denní režim. Při jeho tvorbě postupuje od nejjednodušší varianty (konkrétní předměty) po nejsložitější (psaný rozvrh) nebo je kombinuje.
- Společně s učitelem nastavují optimální motivační a odměnový systém. Formu odměny vizualizujte v pracovním schématu nebo žetonové tabulce – žákovi za vykonanou činnost dáváte žeton (vkládá se do žetonové tabulky), za více žetonů následuje odměna. Na nižším stupni denní program (opatřený suchým zipem) připevněte na lavici, ve vyšších ročnících žákovi zaveďte přenosný denní režim, např. v podobě sešitu. V obou případech je vhodné, když si žák bude sám odlepovat či zaškrtnout splněné aktivity – získává tak lepší představu o náplni dne ve škole, nedostává se do zbytečného stresu.
- Ve třídě učitel žákovi vyhradí vhodné pracovní místo, zasedací pořádek respektujte a neměňte ho. Žáka, který vyžaduje individuální přístup, posadte 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). Z hlediska začlenění žáka do třídy je však nejvhodnější, aby učitel žákovi stanovil pracovní místo tak, aby neměl on ani spolužáci pocit vyčlenění, segregace. V případě závažně narušené koncentrace pozornosti a přítomnosti asistenta pedagoga zvolte místnost, v níž můžete se žákem vykonávat některé úkoly, které není schopný plnit ve třídě. S rozdílným přístupem k žákovi je vhodné obeznámit spolužáky, na třídní schůzce i zákonné zástupce.
- Pokud ve výuce učitel předem plánuje změnu, označte ji v denním režimu (např. vykřičníkem).
- Žákům, kteří nutně potřebují vědět, jak dlouho budou zadanou činnost plnit, předložte hodiny (pokud žák umí rozpoznat hodiny – pokud ne, použijte papírový model ciferníku nastavený do příslušné polohy označující začátek a konec dané činnosti, popř. využijte přesýpací hodiny).
- Pro zlepšení orientace v prostorách budovy školy vybavte dle pokynů učitele chodbu vhodnými směrovkami či symboly, které jsou pro žáka srozumitelné, a provádějte nácvik dovedností, dle potřeby zajistěte o přestávkách dohled – může jej vykonávat spolužák, asistent pedagoga.

- Respektujte principy strukturovaného učení, jak je do výuky zavádí učitel: individualizace (individuální přístup, činnosti „ušité na míru“), struktura prostoru a pracovního místa (rozčlenění pracovního a odpočinkového místa, vhodné umístění lavice s delší pracovní deskou a dodržování systému zleva doprava – na levé straně stolu krabice s úkoly, na pravé splněné úkoly), vizualizace času a struktura činností (viz výše).
- Jako velmi vhodná se jeví metoda malých kroků, kdy učitel učivo strukturuje po menších celcích tak, aby je žák dostatečně pochopil a zvládal učivo, které se za podpory asistenta pedagoga učí.
- Je-li potřeba, žákovi vytvořte dle instrukcí učitele dvě sady pomůcek – pro školní a domácí práci.
- Vedení školy a učitel musejí zajistit společně s asistentem pedagoga týmovou spolupráci ve škole.



## PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Chlapec je 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, doporučen kontakt na speciálněpedagogické centrum (SPC). Centrem byla zahájena individuální integrace za přítomnosti asistenta pedagoga v MŠ běžného typu, intenzivní logopedická a speciálněpedagogická podpora. V MŠ má chlapec vyhrazeno místo na práci a odpočinek, vytvořeny obrázkové denní programy, nastaven motivační a odměnový systém (za splnění úkolu si může 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 nastal u chlapce 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 plnění odkladu školní docházky pracoval již bez přítomnosti asistenta pedagoga, struktura se využívala pouze při logopedické intervenci. Před nástupem do základní školy byla psychologem SPC potvrzena hraniční symptomatika PAS, hraniční intelekt a vývojová dysfázie. Doporučeno zařazení do ZŠ hlavního vzdělávacího proudu – logopedické třídy – a podpora SPC pro vady řeči.

Tato kapitola čtenáře seznámila s možnostmi využití různých druhů výuky, různých pedagogických přístupů, a to od výuky individuální až po výuku skupinovou. Byly přiblíženy důvody potřeby individuální práce se žákem a postupy, jak se žákem pracovat. Velký význam je zde kladen také na otázky související s motivací žáka, a to zejména na kladnou motivaci, která žáky vede k učení. Vzhledem ke specifičnosti cílové skupiny žáků s mentálním postižením a s oslabením kognitivního výkonu je v kapitole kladen důraz na metody prevence únavy žáků a na podporu koncentrace pozornosti. Zcela mimořádnou úlohu v oblasti modifikace vyučovacích metod má strukturalizace výuky a strukturování komplexních úloh do menších celků. Jde zejména o členění činností, úseků dne, úloh do logických na sebe navazujících částí, které jsou pro některé žáky nepostradatelným pojítkem při práci nejen ve škole, ale také v běžném životě.

 **LITERATURA****Použitá literatura:**

1. BROUMOVÁ, D. 2010. *Motivace žáků k učení*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
4. FISCHER, R. 2004. *Učíme žáky myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-966-6.
5. HUČÍKOVÁ, A.; HUČÍK, J. 2011. *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, s. r. o. ISBN 978-80-89535-01-9.
6. KREJČOVÁ, L. 2013. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0596-1.
7. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 979-80-7308-347-2.
8. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
9. MALACH, J. 2003. *Základy didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-266-1.
10. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-6790.
11. MICHALOVÁ, Z. 2004. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-026-1.

12. PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
13. PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
14. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-252-1.
15. REZKOVÁ, V.; ZELINOVÁ, O.; TUMPACHOVÁ, L. 2010. *Koncentrace pozornosti: soubor pracovních listů určených pro děti k nácviku a zlepšení koncentrace pozornosti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
16. SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7.
17. VALENTA, M.; MÜLLER, O. 2007. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-0999-2.
18. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3380-6.
19. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3311-0.
20. VALENTA, M.; MÜLLER, O. 2003. *Psychopedie*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-039-2.







---

## **INTERVENCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA**

---

## 4.1 ÚVOD

P E T R H A N Á K

V této kapitole je nabídnuta celá řada aktivit, na kterých se může asistent pedagoga významně podílet, které může úspěšně realizovat. Vždy je dobré být o těchto aktivitách více informován, třeba i nad rámec této metodiky, účastí na dalším vzdělávání na dalších kurzech. Nezapomínejte, že pracujete dle doporučení a pokynů učitele.

V rámci intervencí asistenta pedagoga platí celá řada opatření, která jsou níže popsána a doporučena k realizaci.

### SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Význam tohoto opatření je zcela zjevný, neboť kooperace rodičů žáků s pedagogy je často stěžejní pro úspěšné vzdělávání. Spolupráci rodiny a školy můžeme realizovat těmito základními formami:

- osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí;
- písemné formy komunikace a spolupráce pedagoga s rodiči dětí;
- účast rodičů ve třídě/škole.

### ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

V této oblasti jde především o zlepšení vyjadřovacích schopností a komunikačních dovedností, včetně porozumění řeči a rozšíření slovní zásoby žáka. Pro optimální vývoj řeči je důležité, abychom žákovi poskytovali přiměřené množství řečových podnětů a správný řečový vzor.

### INTERVENČNÍ TECHNIKY

Podpůrné opatření, které je realizováno prostřednictvím intervenčních technik, čerpá ze speciální pedagogiky. Pro žáky z naší cílové skupiny jsou prožitky a vnímání všemi smysly velmi důležité.

Využíváme např.:

- expresivních terapií (arteterapie, při níž je pro děti velmi rozvíjející malování ve velkém prostoru za použití různých technik);
- animoterapie neboli zooterapie, např. canisterapie – vzdělávání za pomoci speciálně pro tyto účely cvičeného psa; hiporehabilitace, kdy využíváme pro žáky koní, a to na jízdu i česání a krmení; felinoterapie zde se podobně jako u canisterapie pes pro intervenci používá kočka; konceptu bazální stimulace – polohování, které směřuje ke zklidnění

během výuky či odpočinku před výukou či po výuce, polohování nabízí pocit bezpečí a zlepšuje vnímání hranic a celkového schématu těla; Strassmeierovy koncepce rozvoje dětí se zdravotním postižením a nerovnoměrným vývojem – na zjištění vývojového profilu navazuje stanovení cílů v jednotlivých dysfunkčních oblastech a soubor podpůrných cvičení napomáhajících reedukaci postižené oblasti.

## INTERVENCE NAD RÁMEC BĚŽNÉ VÝUKY

V rámci uvedeného opatření jde o speciálněpedagogickou podporu v době mimo vyučování. Intervence pomáhá vyrovnávat dlouhodobé absence žáka ve vzdělávání, zaměřuje se na dovednosti, které u žáka nejsou zvládnuté, může zahrnovat široké spektrum aktivit.

## ROZVOJ SPECIFICKÝCH DOVEDNOSTÍ A POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

U tohoto opatření je důležité hledat příčinu školních obtíží žáka v nerozvinutých specifických dovednostech, v tzv. deficitech dílčích funkcí. U předškoláků jde převážně o preventivní opatření, aby byli ve škole úspěšní, u žáků školy již jde o reedukační cvičení. Nápravná cvičení jsou použitelná i u starších žáků ZŠ či SŠ s deficitem dílčích funkcí, u nichž přetrvávají obtíže ve čtení, psaní či matematice nebo mají obtíže při organizaci své činnosti, v orientaci v prostoru apod.

## POSILOVÁNÍ SLUCHOVÉ A ZRAKOVÉ PERCEPCE

Vzhledem k nevyrovnanému kognitivnímu vývoji je velmi časté nedostatečné zrakové a sluchové vnímání (percepce). Žáci obtížně vnímají velikost, barvy, polohu, kontext atd. Z těchto důvodů je velmi důležité posilovat právě zrakové a sluchové vnímání.

## PODPORA ROZVOJE MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ

U těchto žáků bývá kromě problémů se sluchovou a zrakovou percepcí časté oslabení základních myšlenkových operací, které s nevyrovnaným kognitivním vývojem velmi úzce souvisí. Z tohoto důvodu je prospěšné a také důležité myšlenkové operace co nejvíce trénovat a posilovat.

## TRÉNINK PAMĚTI

Oslabený kognitivní vývoj někdy přináší také oslabení paměti. Právě paměť je v procesu učení velmi důležitá. Při podpoře v této oblasti je dobré zjistit, nakolik se žáci učí s porozuměním, zda se nejedná pouze o mechanické zapamatování učiva, které nevytváří základ pro další učení. V případě, že jsou oslabeny oba typy paměti, je trénink paměti nezbytně nutný.

## TRÉNINK KONCENTRACE POZORNOSTI

Pokud má žák obtíže se soustředěním, znemožňuje mu to plnit úkoly, pamatovat si jejich zadání atd. Při tréninku koncentrace pozornosti se zaměřujeme na schopnost vytrvat a přiměřeně dlouho se soustředit na zadané úkoly.

## NÁCVIK ORIENTACE V ČASE

Podpora orientace v čase znamená nejen znalost hodin, ale také uvědomění si časových vztahů a posloupností. Trénování časového odhadu je vhodné pro žákův praktický život, nejen pro školní práci.

## NÁCVIK ORIENTACE V PROSTORU

Orientace v prostoru je důležitá nejen pro správný pohyb v různých situacích, v prostoru uzavřeném i otevřeném, pomáhá i s pravolevou orientací, s orientací, co je nahoře a dole, vepředu a vzadu, apod.

## NÁCVIK SEBEOSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

Na míře (hloubce) mentálního postižení závisí také rozdíl v sebeobslužných dovednostech. U žáka s těžším stupněm mentální retardace je nácvik právě sebeobslužných dovedností pro jeho integraci do společnosti maximálně důležitý. Může jít o nácvik sebeobsluhy ryze základní (osobní hygiena – udržování tělesné čistoty, umývání, používání toalety; oblékání, obouvání, stravování, orientace v prostředí školy, příprava pomůcek na vyučovací hodinu) nebo na vyšší úrovni (nákup, manipulace s penězi, použití dopravy, telefonování, záliby apod.). Při budování sebeobslužných dovedností platí zásada postupovat od jednoduchých dovedností a úkonů ke složitějším. Vše stále opakovat a procvičovat za pomoci pozitivní motivace.

## NÁCVIK SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Při vzdělávání žáků s mentálním postižením a žáků s oslabením kognitivního výkonu je třeba si uvědomit, že pro jejich výbavu do života je nutné, aby pochopili společenské zvyklosti, aby se uměli dobře dorozumět s okolím, aby je okolí co možná nejvíce akceptovalo. Významné jsou pro ně komunikační dovednosti, chování lidí k sobě navzájem, porozumění sociálním vztahům. Výsledkem našeho snažení musí být to, že žák naučené dovednosti bude používat v reálném životě.

## ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Pokud je žák ve škole, ale i v životě z nějakého důvodu neúspěšný, bývají projevy jeho chování často obtížně zvladatelné (výbuchy vzteku, agrese...). Žáci s mentálním handicapem nebo s oslabením kognitivního výkonu bývají rychleji unavitelní, mají pomalejší pracovní tempo a pak obtížně zvládají úkoly nepřiměřené jejich individuálním možnostem a potřebám. Tito žáci mohou mít komunikační problémy, menší odolnost vůči stresu. Pedagog by měl být seznámen s možnostmi zvládnutí neklidu a změnami náročného chování žáků. Abychom neřešili problém teprve tehdy, až nastane, je vhodné nastolit preventivní opatření vedoucí k odstranění nebo snížení výskytu problémového chování.

## VÝUKA PROSTŘEDNICTVÍM PODPORUJÍCÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

Žáci, kteří jsou ve své komunikaci výrazně limitováni mentálním postižením, potřebují podpořit komunikaci alternativními systémy (např. VOKS, Makaton, znak do řeči...). Nebo se snažíme rozvíjet komunikační základ, který mají a na kterém se komunikace dá budovat. 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. Snažíme se zvolit co nejefektivnější formy práce, které pro žáka budou mít význam.

## VYTVOŘENÍ KRIZOVÉHO SCÉNÁŘE

Z názvu tohoto opatření je jasné, že se jedná o preventivní opatření, o přípravu na situaci, jak postupovat v případě nezvladatelného chování žáka. Krizový scénář zcela jasně krok za krokem stanovuje úkoly pro jednotlivé aktéry ve škole (zejména pedagogy), kteří se v případě nečekané situace musí chovat jasně, věcně, plánovaně. Jsou to opatření, která řeší situaci, než bude přivolána odborná pomoc.

## KARTA ŽÁKA

Součástí tohoto opatření je vytvoření, zpracování seznamu základních informací o žákovi, tzv. karty žáka, kde jsou uvedeny informace potřebné pro efektivní vzdělávání žáka. Jde vlastně o seznam silných a slabých stránek žáka, o doporučení, v čem žáka podpořit.

## VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ (VTI)

Následujícím opatřením je metoda videotrénink interakcí (dále VTI). Metoda se dá realizovat v rodině i ve škole, ve škole je zaměřena na mapování, analýzu a východiska pro změny v komunikaci mezi žáky, mezi žáky a pedagogy.

## 4.2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

BOŽENA DOLEŽELOVÁ

Při uplatňování podpůrného opatření Spolupráce rodiny a školy budete vycházet z předpokladu, že poznávání a učení žáků má potenciál ke změně, žáci se mohou rozvíjet a jejich výsledky se mohou zlepšovat a zkvalitňovat, v některých vyučovacích předmětech se dokonce někdy mohou stát zcela mezní. Důležitý předpoklad rozvoje takových žáků ovšem představuje intenzivní aktivita učitelů i rodičů. Žáci potřebují pravidelnou podporu a uzpůsobení nároků na učivo tak, aby se oslabené oblasti přiměřeně rozvíjely. Spolupráci rodiny a školy můžete realizovat třemi základními formami:

Osobní kontakt učitele a asistenta pedagoga s rodiči žáků:

- **První návštěva ve škole.** Učitel seznámí rodiče s prostředím školy, se vzdělávacím programem školy, metodikou; je umožněno pozorování učitele při práci.
- **Orientační setkání.** Učitel seznámí rodiče s učitelským týmem, asistentem pedagoga, s dalšími rodiči, režimem školy, s požadavky, které bude škola uplatňovat.
- **Návštěva pedagoga v rodině.** Učitel a asistent pedagoga se seznámí s prostředím, kde žák žije. Vytvoří plán návštěv v rodině.
- **Telefonické rozhovory.** Této možnosti jako škola využívejte hlavně u velmi zaneprázdněných rodičů.
- **Konzultace učitel – rodič – žák.** Učitel vytvoří plán pravidelných konzultací, využívejte konzultace k posílení motivace, kladného hodnocení práce.
- **Společná setkání.** Do organizování besídek, svátečních setkání, oslav, výletů zapojte společně s učitelem i rodiče žáků.
- **Vzdělávací akce pro rodiče.** Škola organizuje besedy, semináře a workshopy.

Písemné formy komunikace a spolupráce učitele a asistenta pedagoga s rodiči dětí:

- **Letáky, příručky, webové stránky školy.** Materiály informačního charakteru, které poskytují vstupní, stručné údaje.
- **Neformální zprávy o dítěti i dění ve škole.** Prostřednictvím neformální zprávy můžete poděkovat rodiči za činnost pro třídu/školu, informovat o oblíbených aktivitách žáka, o úspěších, kterých žák dosáhl.
- **Informační nástěnka pro rodiče.** Nástěnky často aktualizujte, doplňte dětskými kresbami, fotografiemi. Nástěnky využijte k podání instrukcí k připravovaným akcím, schůzkám.

- **Schránka pro návrhy.** Škola zajistí možnost anonymního podání návrhů od rodičů.
- **E-mailové služby a SMS zprávy.** Prostřednictvím těchto komunikačních kanálů podávejte na základě pokynů učitele krátké, stručné zprávy o dění ve škole, třídě.

Účast rodičů ve třídě/škole:

- **Rodič pozorovatel/návštěvník.** Dejte rodičům prostor pro pozorování práce učitele ve třídě. Mohou pozorovat reakce svých dětí – usnadní jim to pochopení mnohých situací a reakcí.
- **Rodič jako dobrovolník.** Tato role předpokládá, že rodič se k aktivitě nabídne sám, jeho návrhy vycházejí z vlastní iniciativy. Umožněte společně s učitelem těmto rodičům podílet se na realizaci např. exkurzí, výletů, besídek, zajištění pomůcek, výzdoby.
- **Rodič jako asistent.** V současnosti málo obvyklé, ale možné. Rodič dochází do školy pravidelně. Určete spolu s vyučujícím přesnou roli při realizaci vzdělávací činnosti ve třídě.

## 4.3 ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

I V A N A K L E N O V Á

Toto opatření spočívá v rozvíjení slovní zásoby, porozumění řeči, správné výslovnosti, osvojování si gramatické struktury jazyka a významově správného používání slov v situačním kontextu. Opatření nespočívá pouze ve využití jazyka ve verbálním vyjadřování, ale také v jeho aplikaci do písemné podoby. Jazykové kompetence obsahují i čtenářské dovednosti a práci s textem. Cílem tohoto opatření je v maximální možné míře využít již dosažené dovednosti a od nich odvíjet další rozvoj jazykových kompetencí, jejichž úroveň výrazně ovlivňuje úspěšnost zvládnutí celého vzdělávacího procesu a posiluje sociální dovednosti žáka. Zvyšujte schopnosti, dovednosti žáka pojmenovávat vše kolem sebe, porozumět tomu, o čem druzí mluví ve složitých větách, co je obsahem jejich sdělení, pokynů nebo žádostí, proseb. U žáků, kteří nejsou schopni verbální komunikace nebo je tato komunikace neefektivní, využívejte některou z forem augmentativní či alternativní komunikace. Při komunikaci se žákem s narušenou komunikační schopností (NKS) je nutné respektovat zejména jeho věk, pohlaví, typ a stupeň NKS, aktuální úroveň komunikačních schopností, přidružené komplikace (např. poruchy hybnosti, závažnější sensorické postižení) a osobnostní vyladění žáka (popř. jeho doprovodu). Musíte tolerovat možné chyby v mluveném projevu, nesprávné pochopení zadání úkolů či odlišnosti v reakcích žáka, které jsou důsledkem nedostatečně zvládnutého jazyka, komunikačních zvyklostí, a to nezávisle na chronologickém věku. 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 adekvátní vyjádření jejich potřeb, ale také projevení možných znalostí a dovedností, zpomalují jejich tempo práce, vyčleňují je z kolektivu spolužáků, s nimiž obtížně

komunikují. Měli byste 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 důležitý přiměřený dostatek řečových podnětů a správný řečový vzor.

Rozvoj slovní zásoby a jazykových kompetencí realizujte jak v průběhu vyučování, tak i v různých zájmových kroužcích, hodinách speciálněpedagogické podpory. Aby podpůrné opatření bylo efektivní, je nezbytně nutné spolupracovat s pedagogem, logopedem, popř. speciálním pedagogem a rodiči. Obecným pravidlem při komunikaci se žákem s NKS je přiměřenost užívaných výrazových prostředků vzhledem k jeho věku, a to nejen věku chronologickému, ale zejména vývojové úrovni, na které se žák nachází. Musíte přizpůsobit slovník věku a úrovni žáka. Při každodenním učení ve škole sledujte, zda žák zná, rozumí a aktivně používá základní terminologii příslušného vyučovacího předmětu. Současně sledujte, 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.). Spolu s pedagogem ved'te žáka důsledně k užívání pojmů nezbytných ve výuce, stejně tak k hovoru v celých větách. Vytvářejte žákovi prostor pro vyjádření, je nutné mu poskytnout dostatek času, aby mohl verbální schopnosti trénovat a využívat v průběhu výuky. Opatření klade nároky na organizaci výuky, na kreativitu učitele, asistenta pedagoga, je třeba zajistit, aby spolužáci akceptovali, že se dotyčný žák vyjadřuje pomaleji, některé výrazy trénuje déle a potřebuje prostor pro jejich nácvik. Celkový rozvoj oslabených schopností musí zahrnovat nejen nácvik řečového projevu, ale také rozvíjení zrakového, sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, grafomotoriky, motoriky, zdokonalování čtenářských dovedností a písemného projevu.

## 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, otázek podle obrázků, vyprávění příběhů, pohádek, odpovědi na otázky celou větou (správná gramatická vazba), říkanky, písničky, rytmizace atd.

## TRIÁDA ROZVOJE SLOVNÍ ZÁSoby:

- pojmenovávání věcí učitelem, asistentem pedagoga – *To je...*
- porozumění pokynům – *Přines mi..., podej mi...*
- pojmenovávání věcí žákem – *Co to je? To je...*

## JAK DÁLE ROZŠIŘOVAT SLOVNÍ ZÁSobU?

Kromě známých her, jako je slovní fotbal, „Napiš co nejvíc slov, která končí na ...“ nebo „Vymysli co nejvíce slov, která mají čtyři, pět, šest písmen“, a dalších podobných variací



existují některé velmi nápadité a zábavné hry (např. Morgensternova hra). Vhodné je také rozvíjet pasivní a aktivní slovní zásobu u žáků, popř. u těžších typů postižení zapojit znak do řeči.

Na trhu je spousta knih, výukových programů zaměřených na rozvoj řeči (souhrn pomůcek, publikací viz níže uvedená literatura).

## 4.4 INTERVENČNÍ TECHNIKY

MILAN VALENTA

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

Vážení asistenti a asistentky pedagoga, intervenční techniky jsou oblast, na kterou je třeba mít výcvik, případně školení v rámci akreditovaných kursů MŠMT ČR. Zde je velmi důležité, abyste dbali pokynů učitele (ten by měl mít samozřejmě uvedený výcvik nebo kurs absolvovaný), abychom při péči poskytované žákům pracovali kvalifikovaně, kompetentně, abychom svým působením žáka nepoškodili.

**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...) či edukativním a výchovným cílům:

- Divadelní umění našlo svoji aplikaci v dramaterapii (popř. teatroterapii, tj. realizace 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).

**Animoterapie (též zooterapie)** obsahuje terapeutické a edukativní aktivity s účastí zvířete, nejčastěji se jedná o psa (canisterapie) či koně (hiporehabilitace). 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 participujících na edukačním procesu 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 člověka, pro zvládnání stresových situací atd.

**Strassmeierova metoda** je z ontogenetického hlediska zaměřena na vývojové období raného až předškolního věku (do pátého roku vývoje intaktního dítěte), bohatou praxí verifikované 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 v (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, 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.

Prvky expresivních terapií, bazální stimulaci i Strassmeierovu metodu lze realizovat ve výuce, animoterapii v mimotřídních a mimoškolních aktivitách, tj. animoterapie se objevuje pravidelně v nabídce aktivit občanských sdružení, stacionářů, domovů apod. Strassmeierova metoda patří především do instrumentáře ambulantních nabídek SPC, prvky bazální stimulace obohacují edukační aktivity základních škol praktických, ve školách speciálních má však bazální stimulace již své nezastupitelné místo a regulérní pozici (pomůcky: deky, ručníky, froté osušky, polohovací perličkové vaky).

**Animoterapie – hiporehabilitace** – má následující podoby:

- PPK (psychoterapie pomocí koně) je indikována psychiatrem či praktickým lékařem se zprávou z 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, jsou převážně speciálněpedagogické přístupy 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 mentální retardací připadá v úvahu především hiporehabilitace v podobě AVK, u kombinace se somatickým postižením i vlastní hipoterapie. V obou případech je třeba spolupracovat s občanskými

sduženými s vlastní stájí, jízdárnou, rehabilitačními koňmi a hipoterapeuty (popř. fyzioterapeuty a speciálními pedagogy) s akreditovanými zkouškami.

**Canisterapie** se často využívá u jedinců, kteří se cítí frustrováni, opuštěni (např. děti v dětských domovech) a jsou deprivováni. Ovšem canisterapeutické cíle patří také do oblasti aktivizace a stimulace mnohých psychosociálních funkcí, včetně kognitivních funkcí, oblasti stimulace a rozvoje verbálních i neverbálních komunikačních schopností či sféry rozvoje schopností prožívání a porozumění sociálním vztahům.

Jako podpůrné opatření lze canisterapeutický význam najít především ve stimulaci motorických funkcí, k prohloubení dýchání, uvolnění spasmů, zahřátí a zvýšení pohyblivosti – to zejména v případech 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 v polohování nahrazuje polštáře, které klienta podpírají, díky své teplotě na něho působí velmi příjemně – díky dýchání psa se většinou zklidní i klientův dech. Při polohování dochází k velkým zlepšením, výrazné výsledky jsou vidět u lidí trpících svalovými křečemi nebo třesem.

**Strassmeierova metoda** práce s dítětem s opožděným psychomotorickým vývojem obsahuje inventář výroků uspořádaných ve škálách, které nám diagnostikují dosaženou vývojovou úroveň dítěte a na základě kterých 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 výuce. Polohování nabízí pocit bezpečí a zlepšuje vnímání hranic a celkového schématu těla. Masáž stimulační 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- či ergoterapeutickou intervencí.



## DROBNÁ PŘÍPADOVÁ STUDIE

Příklad dobré praxe je následující drobná případová studie: Jan byl introvertní žák sedmého ročníku zvláštní školy (základní školy praktické) s diagnózou mentální retardace kombinovaná s projevem dysgrafie a dyspinxie. Své neschopnosti vyjádřit se pomocí kresby či malby si byl vědom, a proto jen s velkým sebezapřením bral do rukou tužku či štětec, zvláště byl-li učitelkou určen cíl hodiny z oblasti realistické figurální kresby. Co pokus o zachycení reality na papír, to demotivující neúspěch s negativní zpětnou vazbou.

Naštěstí pro Jana „klasicky“ a rutinně orientovaná učitelka otěhotněla a byla za katedrou vystřídána mladým kantorem poučeným ve využívání expresivně-formativních postupů při výuce. Termín „za katedrou“ není přesný, mladý 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 kantora je diagnostikovat schopnost dítěte, rozkrýt ji, dítě motivovat a vybavit technickými prostředky směřujícími k realizaci jeho specifické schopnosti. U Jana si povšiml 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 Clubu.

## 4.5 INTERVENCE NAD RÁMEC BĚŽNÉ VÝUKY

I V A N A K L E N O V Á

Intervence nad rámec běžné výuky je individuální či skupinová speciálněpedagogická podpora v době mimo vyučování, popř. o přestávkách, v družině, v MŠ, mimo přímou řízenou činnost. Spočívá v poskytování podpory v oblastech, které se vzhledem k věku žáka nepovažují za zvládnuté v dostatečné kvalitě a kvantitě, jsou důsledkem zdravotního postižení (popř. znevýhodnění). Jejich nedostatečné rozvinutí negativně ovlivňuje úspěšnost nejen ve škole, ale i ve společnosti. Toto opatření aplikujte i v případě, že žák si odmítá doplnit učivo v domácím prostředí nebo je-li pro zákonné zástupce doučování žáka nadměrně obtížné z důvodu negativních postojů žáka k učení v domácím prostředí. Prostřednictvím individuálních konzultací pak zajišťujte žákovi dovysvětlení učiva pro jeho nepochopení nebo po dlouhodobé absenci. Aplikujte ho i v situaci, kdy žák v důsledku svého handicapu

není schopen plánovat si a organizovat čas, zajistit si potřebné materiály (doplnit si sešity, učit se z učebnice apod.) a cíleně se věnovat samostudiu. Intervence nad rámec běžné výuky může zahrnovat široké spektrum aktivit. Můžete se zaměřovat např. na rozvoj percepce (zrakové, sluchové), vyjadřovacích schopností, oblast jemných motorických funkcí, grafomotoriky, na zdokonalení čtenářských dovedností, ujasňování, procvičování a upevňování problematického učiva, nácviky sociálních dovedností, relaxační techniky, koncentraci pozornosti, zlepšení paměti apod.

Konkrétní náplň speciálněpedagogické podpory vychází ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka a stanoví ji pedagog, popř. školní speciální pedagog či psycholog na základě diagnostiky, kterou si buď provede sám, nebo využije závěrů a doporučení školského poradenského zařízení. Tuto náplň pečlivě s pedagogem prokonzultujte, rozdělte si aktivity, které bude provádět on a které vy. Pedagog vám doporučí materiály, pomůcky, které máte používat, a poradí, kde je naleznete. V současné době je na trhu mnoho materiálů k dispozici. Můžete využívat nejen ty, které jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ty, které jsou pro intaktní populaci. Samozřejmostí je, že i vy budete iniciativní a budete vyhledávat samostatně vhodné didaktické materiály, pomůcky. Poznatky a postřehy získané při práci se žákem konzultujte s pedagogem a společně hledejte další vhodné a potřebné postupy, metody a domlouvejte se, na které oblasti je aktuálně nejdůležitější se zaměřit. Intervencí nad rámec běžné výuky totiž zmírňujete školní neúspěšnost a předcházíte jí, stejně jako negativním projevům chování, hledejte kompenzační mechanismy dílčích deficitů oslabených funkcí a snažte se je upravovat.

Díky této intervenci zlepšujete práceschopnost žáka, posilujete jeho sebevědomí, žák tak má možnost zažít úspěch nejen ve škole, ale i ve společnosti. Velmi důležité je myslet na to, že dovednosti, znalosti nižší úrovně předcházejí zvládnutí dovedností, znalostí vyšší úrovně. Proto je nepovažujte za zbytečné, zdržující a odrazte se od nich. Pokud žák nemá zvládnuto učivo nižších ročníků, nemá na co navazovat ve vyšších ročnících.

Intervenci nad rámec běžné výuky realizujte v prostorách školy. Může probíhat individuálně nebo skupinově formou kroužku, kde je přítomno více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Intervence může být také zařazena do rozvrhu žáka se zdravotním postižením v rámci disponibilní časové dotace jako hodina speciálněpedagogické péče. Zejména při individuální podpoře se můžete operativně zaměřovat na deficity funkcí participujících v učení, projevy, nedostatky v učivu, které jsou v dané chvíli k řešení nejaktuálnější.

## 4.6 ROZVOJ SPECIFICKÝCH DOVEDNOSTÍ A POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

LENKA MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ

Čtení, psaní a počítání, tedy trivium, představují východisko pro většinu dalších dovedností, znalostí, návyků a činností, jež se ve škole učíme. Přestože hovoříme o základních třech dovednostech a máme dojem, že jejich zvládnutí je skutečně triviální, všechny vyžadují náležitou úroveň řady dalších dovedností a schopností, jež se zpravidla vyvíjejí v předškolním věku nebo na počátku školní docházky. Čtení, psaní i počítání jsou komplexní aktivity, které vyžadují zvládnutí mnohých dílčích dovedností. Jestliže je kterákoli z nich oslabená, hrozí, že nácvik uvedených školních činností bude probíhat s obtížemi. Někdy se v této souvislosti hovoří o tzv. deficitech dílčích funkcí. (Sindelar, 2007)

Mezi **základní specifické dovednosti** řadíme:

- sluchovou analýzu, syntézu, diferenciaci, rozlišení figury a pozadí, vnímání celků (viz Posilování sluchové a zrakové percepce);
- zrakovou analýzu, syntézu, diferenciaci, rozlišení figury a pozadí, vnímání celků, vizuomotoriku (viz Posilování sluchové a zrakové percepce);
- grafomotoriku;
- orientaci v prostoru (viz Nácvik orientace v prostoru);
- orientaci v čase (viz Nácvik orientace v čase);
- serialitu (viz Podpora rozvoje základních myšlenkových operací);
- pozornost (viz Trénink koncentrace pozornosti);
- paměť (viz Trénink paměti);
- předčíselné představy.

Většině uvedených oblastí se věnuje samostatná kapitola, jež doporučuje základní postupy práce se žáky se zaměřením na nácvik příslušné činnosti. Jestliže se žákovi nedaří nácvik čtení, psaní či počítání, je žádoucí si uvědomit, s čím mohou obtíže souviset, a zaměřit se na nácvik konkrétní oblasti. Mnohdy nestačí, když žáci pouze více čtou, píšou nebo počítají, trénink je vhodné zaměřit spíše na dílčí dovednosti. Pro tyto účely je ovšem nutné vědět, co musíme posilovat. Při práci se žákem můžete dle pokynů učitele na základní úrovni zmapovat jeho dílčí dovednosti a uvědomit si, co by se hodilo trénovat.

Pro oblast **sluchové percepce sledujte** následující (pokud možno v uvedeném pořadí, neboť takto směrem od jednodušších ke složitějším dovednostem probíhá vývoj):

- Žák dokáže registrovat konkrétní slova v souvislém řečovém projevu (např. čtete příběh, a kdykoli se v něm vyskytne určité slovo v jakémkoli pádu, žák říká „ted“).
- Žák umí rozdělit slovo na slabiky.
- Žák umí určit první hlásku ve slově, později také poslední hlásku, postupně zvládá vyhláskovat celé slovo.

- Žák umí odlišit, zda dvojice či větší skupiny prezentovaných slov znějí shodně nebo odlišně, později také určí, v čem případná odlišnost spočívá (např. slova *kos – los; pes – ves; koleno – poleno* nebo nesmyslná slova *blek – bluk; nima – nyma; šluf – žluf*).

Pro oblast **zrakové percepce** si na základě instrukce učitele všimněte následujících projevů (opět pokud možno v uvedeném pořadí):

- Žák dokáže určit, co je na obrázku, všimne si dílčích částí obrázku.
- Žák umí mezi více obrázky nalézt ty, které jsou shodné, později také dokáže stanovit, v čem spočívá případná odlišnost obrázků.
- Žák dokáže složit dohromady obrázek jako skládanku.
- Žák umí říci, z čeho se skládá složitější obrazec (např. překrývají-li se různé obrázky navzájem, nebo se jedná o tvary, které jsou znázorněny přes sebe).
- Žák dokáže překreslit jednoduchý tvar nebo obrázek, který mu ukážete.

Pro oblast **grafomotoriky** společně s učitelem sledujte:

- Žák umí nakreslit rovné vodorovné a svislé čáry, kolečka, vlnky, základní geometrické tvary (čtverec, obdélník, trojúhelník), později také kličky.
- Žák drží psací náčiní tzv. špetkovým úchopem.

V oblasti **orientace v prostoru** si společně s učitelem všimněte:

- Žák ví, kde je nahoře a dole, před ním a za ním.
- Rozumí základním předložkám určujícím prostor (na, pod, před, za, mezi, u, k, do, v).
- Umí říci, která je levá a pravá strana.

Základní **orientace v čase** zahrnuje:

- Žák ví, kdy je ráno, poledne, odpoledne, večer a noc a dokáže říci, co se v uvedené části dne obvykle děje.
- Žák zná roční období, umí vyjmenovat dny v týdnu.
- Žák má představu, v jakém sledu se určité činnosti dějí (např. ví, že po vyučovací hodině následuje přestávka, později také umí určit, jaké vyučovací hodiny jsou na rozvrhu daného dne).

V oblasti **seriality** si společně s učitelem všimněte:

- Žák zná základní postupy činností (např. ví, jak si má vyčistit zuby, v jakém pořadí se obléká).
- Umí vyprávět děj příběhu, popř. dokáže seřadit obrázky vyjadřující příběh v logickém pořadí.

Při sledování úrovně **koncentrace pozornosti** by vás mělo zajímat:

- Žák dokáže dokončit jednoduchý zadaný úkol (nakreslí obrázek, vypráví vám, o čem byl právě přečtený či viděný příběh, dokáže se obléct, aniž by se začal zajímat o jinou aktivitu, apod.).

- Žák vydrží pracovat přiměřeně svému věku (jste-li se žákem ve třídě, porovnejte jeho výkony s vrstevníky).
- Žák se při přiměřeném střídání činností dokáže s vaší asistencí účastnit práce v průběhu celé vyučovací hodiny.

Z hlediska kvalit **paměti** si společně s učitelem všimněte:

- Žák si pamatuje jednoduchou instrukci (např. kterou si má vzít pomůcku, na které straně má začít pracovat).
- Žák si pamatuje jména spolužáků.
- Žák umí vyprávět děj jednoduchého příběhu.
- Žák si pamatuje, co viděl na právě prezentovaném obrázku.

V oblasti **předčíselných představ** si společně s učitelem všimněte:

- Žák ví, co je menší/větší, delší/kratší, těžší/lehčí, více/méně, blízko/daleko.
- Žák zná názvy základních geometrických tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník).

Uvedené tipy na zmapování specifických dovedností představují jen velmi základní úroveň. Při práci se žákem však může být užitečné, když na základě doporučení učitele vysledujete, že některou ze zmíněných činností nezvládá. V takovém případě je vhodné volit při práci se žákem **cvičení na podporu oslabených dovedností, netrvat pouze na nácviku čtení, psaní a počítání**. Do výuky se pak vyplatí zařazovat krátké pravidelné chvílky, kdy pracujete s využitím speciálních pracovních listů určených pro nácvik zmíněných dovedností a cíleně je trénujete. Je vhodné to dělat na úkor některých bloků nácviku čtení, psaní a počítání (nikoli všech, činnosti je třeba kombinovat). Pokroky v oslabených oblastech se promítnou také do školních dovedností.

## 4.7 POSILOVÁNÍ SLUCHOVÉ A ZRAKOVÉ PERCEPCE

LENKA MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ

Jestliže hovoříme o deficitech ve vnímání v souvislosti se školními dovednostmi, nemáme zde primárně na mysli oslabení smyslová. Žák může vidět i slyšet zcela bezpečně, jeho zrak a sluch z lékařského hlediska mohou být v pořádku. Jde nám o způsob dalšího detailnějšího zpracování slyšených a viděných informací. Pro nácvik čtení, psaní i základních početních operací je důležité, aby žák zvládal tzv. **analýzu** (rozdělení celku na části – např. slova na slabiky a hlásky), **syntézu** (složení částí v celek – např. skládání obrázků, puzzle), **diferenciaci** (uvědomění si odlišnosti podobně vyhlížejících nebo znějících podnětů – např. šipka mířící vlevo či vpravo, odlišení slov koš a kos), uvědomoval si **figuru a pozadí** (figura je to, co je důležité, klíčové, pozadí jsou ostatní ruchy, jevy – např. ve třídě něco říká paní



učitelka a to je třeba primárně registrovat, na pozadí se ozývají zvuky z ulice před budovou školy, z chodby, listování sešitem atd.), aby dokázal registrovat **celky** skládající se z různých částí (když například vidí část obrázku, dokáže si domyslet a přesně určit, o jaký předmět se jedná, ač ho celý nevidí, je-li obrazec rozdělen na části, žák dokáže určit, co by vzniklo, kdyby se části přiložily k sobě), uvědomoval si **stálost** toho, co vidí nebo slyší, ač daný jev změnil polohu, velikost, barvu, tvar (např. talíř je stále talíř, ať leží na stole s jídlem nebo je umístěn v myčce na nádobí, bez ohledu na jeho barvu, zdobení, tvar, velikost; paní učitelka je stále paní učitelkou, ať má na sobě jakékoli oblečení, ať ji žák vidí zepředu, zezadu nebo ze strany, ať si změnil účes, přibere nebo zhubne, apod.).

U každého žáka je třeba si uvědomit, na jaké úrovni se jeho schopnosti nacházejí. Vždy je nutné začínat od jednodušších postupů a po adekvátním zácvičku zkusit pokročit na vyšší úroveň. Následující doporučení se snaží kopírovat uvedený vývoj od základních projevů percepce až po komplexnější a komplikovanější.

**V oblasti zrakového vnímání** se při tréninku zaměřte po dohodě s učitelem na následující oblasti:

- Nejprve se žákem trénujte, že dokáže rozpoznat zcela základní informace. Poznává barvy, umí říci, co vidí na obrázku, umí určit některé obecně platné značky (např. označení WC, značku pro svoji třídu, v mateřské škole také svoji značku).
- Učte žáka poznávat předměty a osoby, s nimiž se nejčastěji vídá („Kdo je to, co je to?“).
- Při prohlížení obrázků mu říkejte, ať najde předměty, které lze na obrázku vidět („ukáž mi stromeček, ukáž mi chlapečka v pruhovaném triku, řekni mi, jaké hračky mají děti na pískovišti, co všechno tam vidíš“ apod.).
- Dále trénujte uvědomění si figury a pozadí – chtějte, ať žák najde na obrázku něco podstatného, využívejte pracovní listy, na nichž jsou obrázky různě překryté přes sebe, žák si musí uvědomit, které obrázky leží na sobě, tj. vidí nejprve jeden obrázek, pak druhý, pak třetí apod.
- Skládejte obrázky z částí, využívejte puzzle či jiné skládky, na nichž si musí uvědomit, které dílky k sobě patří.
- Využívejte hry, kdy jsou prezentovány dva obrázky a dítě má nalézt určitý počet rozdílů.
- Využívejte různorodé pracovní listy, na nichž žák bude určovat, které obrázky jsou zcela shodné, které se něčím odlišují. Odlišnosti by měly být nejprve více nápadné – barva, zakreslený vzor, jiný prvek mezi všemi stejnými (mezi listnatými stromy jediný jehličnan, mezi červenými čepičkami jedna modrá apod.), postupně by měly být stále detailnější (umístění stejného prvku nalevo nebo napravo, pootočení obrázku, dva místo tří stejných detailů na obrázku apod.).

**V oblasti sluchové percepce** se při tréninku věnujte na základě pokynů učitele následujícímu:

- Prezentujte žákovi různé zvuky a trénujte s ním, že rozpozná, co slyší (štěkání psa, hučení vody, lidský smích). Na ještě nižší úrovni trénujte odlišení lidského hlasu od ostatních zvuků, je-li to nutné a žák to nezvládá.

- Čtete žákovi příběh a dohodnete se s ním, nač má reagovat – tj. kdykoli v příběhu uslyší konkrétní slovo (např. jméno postavy, nějaký název, označení zvířete), tleskne, bouchne do stolu apod. Když žák nereaguje, přečtete větu opakovaně. Dejte pozor, ať slovo zbytečně nezdůrazňujete.
- Trénujte rozklad slov na slabiky. Využívejte rozpočítavadla, říkanky, písničky. Společně se žákem si říkejte text a vytleskávejte slabiky. Když už se mu toto daří společně s vámi, nechejte ho pracovat samostatně, ještě později ho pak žádejte, aby řekl, kolik slabik dané slovo má.
- Trénujte rozložení slov na hlásky. Nejprve zkoušejte se žákem určovat první hlásku ve slově. Když to zvládne, zkuste trénovat určování poslední hlásky. Práci můžete doplnit hrou na slovní fotbal, kdy žák musí určit poslední písmeno ve slově a vymyslet nové, které na něj začíná.
- Říkejte si, zda nějaká hláska ve slově je nebo není přítomna, aniž byste celé slovo hláskovali („Slyšíš *m* ve slově kámen?, Slyšíš *r* ve slově kočka?, Slyšíš *č* ve slově kočka?“ apod.).
- Když se mu daří i toto, můžeme trénovat rozložení celého slova na hlásky. Hrajte si „na robůtky“ – jeden slovo řekne po písmenech, druhý určí, co je to za slovo, nebo obráceně vy řeknete celé slovo, žák musí hláskovat (mluví jako robůtek).
- Diferenciaci trénujte tak, že budete se žákem hledat stejná slova v seznamu slov, která mu říkáte. Později zkuste vymýšlet dvojice slov (mohou být smysluplná – *kos/koš, bota/bosa, vlak/vlek, rosa/kosa, peče/péče*, nebo nesmyslná – *blum/vlum, trop/top, klep/klap, plím/plim*) a žák určuje, zda jsou slova stejná nebo odlišná. Odlišnost by měla spočívat v užití znělé nebo neznělé hlásky, v délce hlásek, v užití *i/y*, v záměně pořadí hlásek ve slově.

Trénink je třeba vždy vést pozvolna a důsledně. Když se žákovi něco nedaří jeden den, opakovaně to trénujte řadu dní po sobě, můžete i několikrát využít stejné cvičení, ať lépe vidíte, zda žák dělá pokroky a začíná na úkoly reagovat. Dokud se žákovi nedaří na nižší úrovni, nemá smysl pokračovat k vyšší. Při nácviku pomáhá, když podněty záměrně zveličujete, ať je lépe vidí nebo slyší, zejména když se mu nedaří správně reagovat (např. říkáte-li slova lišící se v délce slabik, délku významně protáhněte, mluvíte zřetelně, pečlivě artikulujete, obrázky nakopírujte na větší formát, využívejte barvy apod.).

## 4.8 PODPORA ROZVOJE MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ

LENKA MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ

Když řešíme nějaký úkol, využíváme k tomu různorodé myšlenkové operace. Mají různou úroveň a míru náročnosti, přitom je nezbytně nutné zvládat ty jednodušší, aby jedinec dokázal aplikovat složitější. Jednodušší operace tvoří totiž jejich nedílnou součást. Mezi základní myšlenkové operace řadíme:

- identifikaci;
- porovnávání;
- rozpoznání problému;
- kategorizaci (třídění, klasifikaci);
- analýzu, syntézu, generalizaci (zobecnění);
- serialitu (posloupnost).

Při práci postupujeme od nejjednodušších myšlenkových operací ke složitějším (dokud neumí žák identifikovat, oč jde, stěží bude podněty mezi sebou porovnávat, stejně tak nebude schopen třídit informace, když je nebude umět porovnávat, atd.). Pracovat můžete se žákem následujícími způsoby:

- **Identifikace** – kdykoli žák něco sleduje, něco mu ukazujeme, řeší nějaký školní úkol, začínáme tím, že se ho ptáme, co to je, oč se jedná. Ukazujte na zcela konkrétní předměty, jevy, osoby a vyžadujte jejich název a popis.
- **Porovnávání** – předložte žákovi dva podobné jevy, předměty, situace (reálné nebo na obrázku) a hovořte s ním o tom, v čem jsou shodné a v čem se liší, můžete zapsat do tabulky, jaké shody a rozdíly jste našli.
- **Rozpoznání problému** – když žákovi předložíte úkol, ptejte se ho, v čem spočívá, co má dělat, co se od něj očekává, ať řekne vlastními slovy, jaké je zadání úkolu, které jste právě společně přečetli.
- **Kategorizace** – prezentujte žákovi různé předměty a společně s ním se je pokuste třídit do logických skupin. Nejprve je třeba si uvědomit, co mají jevy společného a v čem se liší, pak je možné vymyslet označení skupiny, do níž patří. Na jednodušší úrovni nechejte žáka třídit předměty nebo obrázky, s nimiž může manipulovat (např. kostky podle barev, velikostí, tvarů, obrázky podle druhu – zvířata, rostliny, dopravní prostředky, jídlo, oblečení apod.). Při třídění si vždy také řekněte pojem, podle něhož třídíte, a chtějte, aby ho žák zopakoval (např. „nyní jsme třídili podle barvy/tvaru“, „nyní jsme rozdělili obrázky na květiny a stromy“). Později můžete žákovi říkat seznam slov bez vizuální opory, která má také třídit, to však vyžaduje kvalitnější paměť a vyšší míru abstrakce.
- **Analýza, syntéza, generalizace** – se žákem rozebírejte zadání úkolu, sledujte, které logické části obrázků nebo textů k sobě patří, ukazujte si, jak může rozdělit, co vidí, nebo naopak sloučit části v celek (můžete využívat například složitější geometrické obrazce, které se skládají z více tvarů, a určovat, o jaké tvary se jedná, předložit před žáka slova na kartičkách a chtít, aby je složil do věty, nebo naopak větu rozdělil na slovní druhy či větné členy). Když se žák opakovaně setkává se stejným jevem v různých situacích, posléze mu všechny úkoly předložte společně a ptejte se, co mají společného. Tím ho vedete k zobecnování (např. prezentujte různé slovní úlohy a příklady v učebnici, v nichž je shodné to, že žák musel pro vyřešení úkolu počítat, nebo předved'te různá slova a obrázky, u nichž je shodné, že se jedná o podstatná jména, na jednodušší úrovni můžete předvést různé předměty, které se shodují v barvě – všechny jsou modré, červené apod., můžete také říci jména všech dívek nebo chlapců ve třídě a říci si, že mají shodné pohlaví).
- **Serialita** – se žákem trénujte uvědomění si posloupnosti děje, postupu práce, řešení úkolu apod. Žádejte ho, ať vám vypráví, jak se něco dělá, a trénujte užívání příslovcí

„nejprve, pak, potom, až, nakonec“ aj. Nebo žákovi předložte dějovou sekvenci rozdělenou na jednotlivé obrázky, které promícháte, a společně je seřadíte, jak patří za sebou. Jinou variantou je tvoření vzorců (z geometrických tvarů, abstraktních obrazců, zvuků apod.) – předložte žákovi řadu obrazců, které se střídají podle určitého logického pravidla, a chtějte po něm, ať v řadě pokračuje, případně z nabízených možností určí, který obrazec bude v řadě další (např. nakreslete dvojice dlouhých a krátkých čar, které se pravidelně střídají, a žák dokreslí pokračování; zaklepejte na stůl opakovaně silně a slabě a chtějte, ať žák v sérii pokračuje; namalujte velký čtverec, malý čtverec, nejmenší čtverec, pak zase velký a ptejte se na pokračování řady). Při práci si se žákem říkejte, jak bude pracovat, a užívejte nejen uvedená příslovce, ale také zaprvé, zadruhé, zatřetí atd. Říkejte si společně se žákem, co si musí říci před zahájením práce, co udělá nejprve, jak bude postupovat, čím musí skončit.

Při nácviu všech myšlenkových operací (ve shodě s pokyny učitele) je velmi důležité, aby byli žáci co nejvíce aktivní. Nechte je, ať si předměty osahají, prohlížejí, berou do rukou, manipulují s nimi, ale také ať co nejvíce sami hovoří. I když pracujete s obrázky, které třídíte nebo řadíte v logickém sledu, chtějte po žákovi, ať svoji práci komentuje. Ať říká, podle čeho pracuje, jak postupuje, apod. Pomáhejte mu otázkami, napovídejte mu začátky slov, ale snažte se ho postupně dovést k tomu, aby co nejvíce hovořil sám – právě tak zjistíte, jak se mu o práci daří přemýšlet.

## 4.9 TRÉNINK PAMĚTI

LENKA MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ

Paměť a učení je někdy velmi těžké odlišit, paměť představuje významné východisko osvojování nových znalostí, dovedností i rozvoje schopností. Její oslabení se proto promítá do všech složek procesu učení. Paměť lze ovšem cíleně trénovat a rozvíjet. Je užitečné si uvědomit, které druhy paměti má příslušný žák oslabené, a věnovat jim speciální pozornost. Paměť můžeme charakterizovat z mnoha různých hledisek a podle nich také třídit na rozličné typy. Z hlediska času rozlišujeme **paměť ultrakrátkou, krátkodobou, pracovní a dlouhodobou**, přičemž vše, co potřebujeme uložit do dlouhodobé paměti, musí nejprve projít pamětí krátkodobou. Pracovní paměť pak využíváme při řešení konkrétního úkolu, tedy při práci, a kombinujeme v ní informace z krátkodobé i dlouhodobé paměti. Z hlediska smyslové modalit nejčastěji hovoříme o **paměti zrakové, sluchové, pohybové**. Charakter zapamatovaných informací vede k užívání **deklarativní/explicitní paměti** (pro fakta, události, slovní zásobu) nebo **procedurální/implicitní paměti** (pro návyky, dovednosti, gramatiku jazyka). V neposlední řadě rozlišujeme **paměť mechanickou** pro zapamatování doslovných informací a **logickou** pro zapamatování informací v logických souvislostech.

Při tréninku paměti využíváme nejčastěji dva postupy:

- 1) rozvíjíme a posilujeme způsoby zapamatování, které se ukazují oslabené;
- 2) podporujeme intenzivnější využívání druhů paměti, které se jeví náležitě rozvinuté, a tak kompenzujeme oslabené formy paměti. Podívejme se nyní na možnosti, jak lze jednotlivé složky paměti trénovat.

Mechanickou paměť po domluvě s učitelem trénujte **nácvikem různorodých básniček, písniček, přesným překreslováním obrázků**. Lze využít také hry, kdy žákovi ukážete skupinu předmětů, pak je zakryjete a on si má vybavit, co viděl. Případně do skupiny předmětů něco přidáte nebo z nich něco odeberete a žák má určit, co to bylo. Obdobně lze žákovi přečíst seznam slov a následně číst jiný seznam slov, v nichž se některá z prvního prezentovaného objevují. Úkolem žáka je hlásit, kdykoli slyší slovo, které bylo v původním seznamu. Pro trénink mechanické paměti vždy využívejte takový druh podnětů, které je skutečně nutné zapamatovat si primárně mechanicky (řady čísel – telefonní čísla, básničky, adresy apod.).

### **Nenuťte žáky pamatovat si mechanicky to, co lze uložit do paměti logicky!**

Jestliže si lze informace zapamatovat logicky, snažte se, aby si je takto zapamatoval. Ved'te ho k tomu, aby si **informace logicky utřídil** do dílčích celků (např. neučí se celý seznam slovíček z jazyka, ale ve skupinách, které spolu nějak souvisejí), aby si určil systém zapamatování (např. obrazové informace si pamatuje v pořadí zleva doprava, seshora dolů nebo ve směru hodinových ručiček, podle světových stran, od celků k částem).

Trénink sluchové paměti na základě instrukcí učitele posilujte častější prací se slyšenými informacemi. Kromě postupů zmíněných v části o mechanické paměti využívejte také vyprávění příběhů apod. Jako podporu zapamatování podněcujte tzv. **vizualizaci**. Když žák poslouchá informace, které si má zapamatovat, ved'te ho k tomu, aby si údaje představoval buď v konkrétní podobě, jak vypadají, nebo si je znázorňoval symbolicky za využití barev, geometrických tvarů a různých značek. Starší žáky podněcujte k zápisu veškerých slyšených informací, kdykoli vědí, že je třeba si je pamatovat, a hrozí, že se jim to nepodaří. Co nejvíce žáky pobízejte, aby využívali svoji představivost a obrazotvornost pro podporu zapamatování slyšeného.

V případě zrakové paměti trénujte zapamatování za využití **verbalizace podnětů**. Kromě toho, že žák údaje vidí, žádejte ho, aby je také slovně pojmenoval, popsal, určil detaily informací, vzájemné vztahy mezi nimi, jejich polohu, tvar apod.

Pro zapamatování kombinujte užití co nejvíce smyslů (používáme **tzv. multimodální přístup**). Je-li to při učení možné, informace se žákem sledujte (resp. čtete) v učebnici nebo sešitě, současně vyslovujte nahlas, co vidíte, a přitom žák informace přepisuje, překresluje nebo jinak znázorňuje – tedy paralelně využívá zrak, sluch i pohyb.

Pro nácvik deklarativní a procedurální paměti se zaměřujte na pojmenování postupů činností, tedy pomáhejte žákovi s uvědoměním jednotlivých kroků, které si má zapamatovat.

Při tréninku paměti je vhodné vést v patrnosti, že efekt se dostaví především tehdy, když pracujete se žákem pravidelně: učitel stanoví konkrétní časy, časové úseky a podle jeho pokynů pracujete (stačí v kratších časových úsecích), opakovaně se zaměřujte na totéž. Vůbec nevádí, když několikrát po sobě použijete stejný nebo podobný druh úkolu pro zapamatování. Je dobré prověřovat **odložené vybavení informací** – když si žák něco dokázal

vybavit v tréninku, požádejte ho později, aby údaje opětovně reprodukoval. Tak uvidíte, zda dlouhodobé zapamatování skutečně funguje.

## 4.10 TRÉNINK KONCENTRACE POZORNOSTI

LENKA MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ

Pozornost je velmi důležitý poznávací proces, neboť doprovází veškeré další procesy a aktivity – chceme-li něco říci, vymyslet, vyřešit, poslouchat, prohlédnout si, zapamatovat si apod., vždy se přitom potřebujeme na danou činnost a podněty soustředit. Jestliže má tedy žák oslabenou pozornost, jen s obtížemi se mu daří zvládat všechny další činnosti.

Když hovoříme o tréninku pozornosti, resp. o soustředění, zpravidla máme na mysli tři druhy činností s pozorností související – 1) **zaměření pozornosti**; 2) **vytrvalost**, tedy dostatečně dlouhé soustředění na příslušnou aktivitu; 3) **rozdělení pozornosti**. Návčik soustředění je velmi důležitý, ale k vaší práci asistenta pedagoga u žáků s oslabenou pozorností bude patřit bezpochyby také jejich podpora při soustředění. Rozhodně budou potřebovat, abyste jim pomáhali zaměřit a udržet pozornost a věnovat se v danou chvíli pouze tomu, co je důležité a podstatné. Postupně se v této kapitole zaměříme na obě uvedené oblasti.

Pomáháte-li žákovi zaměřit pozornost na práci, současně mu tím ukazujete, jak si může sám pomoci, aby se lépe soustředil. I taková pomoc a podpora je tedy do jisté míry tréninkem pozornosti. Vzhledem ke skutečnosti, že při zhoršeném soustředění se žáci snadno nechají rozptýlit, patří k základním úkonům asistenta pedagoga **eliminovat veškeré podněty, které jsou v příslušném okamžiku nadbytečné**, žák je nepotřebuje k práci. Vždy dbejte na to, aby v pracovním prostoru žáka byly pouze nezbytně nutné materiály a pomůcky. Při výrazně horším soustředění je dokonce užitečné, když žák drží v ruce nebo má před sebou jen to, co právě skutečně používá. Veškeré další pomůcky máte u sebe vy, a když je třeba, tak je žákovi vydáváte. To, co právě nepotřebuje, si od něj zase odebíráte (např. pokud píše něco do sešitu, má před sebou jen sešit a v ruce tužku, když potřebuje gumu, podáte mu ji a zase ji ze stolu uklidíte, když ji použije, stejně tak pravítko, pastelky, fixy).

Všímejte si také, zda žáka neruší podněty z okolí (např. něco se děje za oknem, spolužáci vykonávají určitou aktivitu ve větším ruchu, někdy stačí jen cvakání tužky či hledání pomůcek v penálu). Pro tyto účely je vhodné, aby žák seděl na takovém místě, kde bude mít náležitý přehled o tom, co se děje u tabule, pro učitele bude snadné se k němu dostat, ale nebude přímo v centru dění ve třídě. Bude mít kolem sebe **přiměřený prostor, aby ho ostatní nerušili** (tj. nebude sedět přímo u okna s vyhlídkou ven, nebo uprostřed učebny obklopen spolužáky).

Soustředění posilujte dále tím, že žákovi průběžně klidným hlasem víckrát opakujte, co má právě vykonávat. Jinými slovy: **popisujte jeho chování a co se od něj očekává** (např. po instrukci, že si žáci mají vzít učebnici, otevřít si na příslušné straně a začít zpracovávat

určité cvičení, říkáme žákovi: „Teď hledáš učebnici, otevřeš na straně XY, vyhledáš cvičení XY, přečteš mi zadání.“ Jednotlivé prvky instrukce opakujte i několikrát za sebou, dokud činnost skutečně neproběhne, říkáme např. opakovaně: „Teď hledáš učebnici.“, „Teď otvíráš učebnici na straně XY.“, „Teď doplňuješ druhou větu.“).

**Zaměření pozornosti podporujeme pohybem**, a to v tom smyslu, že žákovi ukazujeme, nač se má právě soustředit, např. v učebnici pohybujeme prstem po řádce, která se právě čte, ukazujeme na cvičení, na němž má začít pracovat. Pohyb ve smyslu dotyku může také napomoci zaměřit se na práci. Je-li žák neklidný a nesoustředěný, může mu pomoci, když se ho lehce dotknete, což pro něj znamená signál, že vás má začít vnímat a pracovat. Toto je dobré se žákem přímo dohodnout, případně využít nějaké jiné gesto, které ho upozorní, že je třeba začít se soustředit (pozor, ne všem žákům může být fyzický kontakt příjemný, některé naopak může rozrušit tak, že pracovat nebudou).

Při významných výkyvech pozornosti je užitečné, když žákům při práci **zakryjete veškeré další podněty na stránce v učebnici či pracovních listech, které právě nepotřebují**. Lze použít jednoduše ruku, kterou zakryjete to nepodstatné, nebo využijte bílý papír, který zakryje, nač se žák právě nemá dívat. Současně žáka také učíte, že takový postup se mu může hodit, i když pracuje samostatně – některé děti si postupně velmi dobře osvojí, že jim pomáhá, když se nemusí dívat na to, co je ruší, a samy si začínají nežádoucí podněty zakrývat.

S tímto souvisí i strukturování úkolů do dílčích kroků. Při zhoršeném soustředění je těžké udržet všechny myšlenky. Proto žákovi postupně sdělujte či popisujte, co má právě vykonávat. Nestačí obecná instrukce, např. „Překreslete si do sešitu obrázky buňky, který je v učebnici.“, ale říkejte žákovi postupně, co se od něj očekává, např.: „Vezmi si z penálu pastelku nebo tužku, kterou potřebuješ, podívej se, co je na obrázku největší díl, který nakreslíš jako první, všimni si, co je na obrázku nahoře, teď se podívej, co je na obrázku dole, zvýrazni, co je uprostřed, dokresli, co je okolo obrázku.“ apod.).

Veškeré popsané úkony do značné míry také trénují všechny výše zmíněné složky pozornosti. Je vhodné, když žákovi postupně připomínáte, ať určité činnosti vykonává sám – např.: „Zakryj si, co nepotřebuješ nyní vidět.“; „Vzpomeň si, co musíš udělat jako první.“; „Dejme společně stranou to, co právě nepotřebuješ.“; „Vezmi, co potřebuješ, a nyní to zase vrať na své místo.“; „Uklid' si ze stolu, co nepotřebuješ.“. Zajímavým podnětem může být praxe jedné paní učitelky, která společně se žákem na lavici nakreslila obrysy pomůcek, jež má mít připravené na výuku – věděl tak přesně, kde je co umístěno.

Při tréninku pozornosti ve zvlášť vymezeném čase žáka co nejvíce aktivizujeme, aby sám hovořil o své práci, a to v celých větách, v nichž se vyhýbá užívání ukazovacích zájmen a neurčitých, nepřesných výrazů. Přesné pojmenování pomáhá ke zklidnění, nutí zamyslet se nad prací a soustředit se na ni. Žáka vedeme k tomu, aby si promyslel, co chce říci, dáme mu čas na přípravu, pak mu pomáháme, aby přesně formuloval, co má dělat, nebo aby přesně vyprávěl děj příběhu a neodbíhal v myšlenkách jinam, apod.

Pro nácvik využíváme pracovní listy, s nimiž se žákem pracujeme individuálně, ideálně několikrát týdně (mnohdy stačí 15 minut, ale je důležitá pravidelnost).

## 4.11 NÁCVIK ORIENTACE V ČASE

LENKA MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ

Kromě určování, kolik je hodin, zahrnuje orientace v čase také vytvoření představy o délce časových úseků, uvědomění si posloupnosti dějů (co následuje po čem – ve škole je příkladem znalost a orientace v rozvrhu hodin), odhady, jak dlouho nám určitá činnost bude trvat, porozumění veškerým informacím prezentovaným za doprovodu časových údajů (např. jízdní řády). Jestliže žák nezná hodiny, také veškeré další z uvedených aktivit mu budou činit potíže, což se promítne do zhoršené organizace vlastních aktivit, opakovaných pozdních příchodů (nebo naopak příliš předčasných příchodů), nestíhání práce, ač objektivně na ni žák měl dostatek času (nedokázal si ho ovšem adekvátně rozdělit a naplnit ho, protože jeho představa časových relací je nepřesná nebo mu zcela chybí).

Podpůrná opatření **realizujte následujícími postupy:**

- Jestliže žák nemá vůbec představu o čase a nezná hodiny, **začněte osvojením zcela základních časových údajů**. Mezi ně patří znalost dnů v týdnu, měsíců v roce, ročních období, určení denní doby – ráno, dopoledne, odpoledne, večer, noc. Ved'te žáka k tomu, aby se naučil pořadí dnů, měsíců i ročních období.
- Je důležité, aby žák seznamy **nejmenoval pouze mechanicky**, bez hlubšího porozumění. Chtějte vidět, že ví, které měsíce patří do určitého ročního období, že si umí uvědomit, který měsíc po kterém následuje nebo mu předchází (např. „Když je nyní květen, který měsíc bude potom?; Když máš narozeniny v září, po kterém měsíci to bude?“). Společně se žákem si říkejte, s jakými událostmi se určité měsíce pojí (červenec, srpen = letní prázdniny, září = začátek nového školního roku, prosinec = Vánoce, leden = konec prvního pololetí, apod.).
- Obdobně trénujte také orientaci ve dnech v týdnu. Říkejte si například, který den předchází víkendu, který je první pracovní den nového týdne, které jsou víkendové dny, ale můžete se také bavit, proč mají některé dny konkrétní názvy – velmi dobře to dokážeme vysvětlit u pondělí, středy, čtvrtku, pátku, neděle. V neposlední řadě se žákem hovořte o tom, který den se pojí s aktivitami, jež vykonává ve volném čase nebo které patří do rozvrhu hodin (kdy se chodí na plavání, který den je jeho oblíbený vyučovací předmět apod.).
- Následně trénujte určování času. Zpravidla se žáci nejprve učí stanovovat analogový čas, později digitální a přechody mezi nimi. Pro určování času lze využít různé pracovní listy. Při práci se žákem si říkejte, co ukazuje velká ručička, co ukazuje malá. To opakujte pokaždé, když čas určujete, dokud si žák nevytvoří návyk a nepřemýšlí tímto způsobem zcela samostatně.
- Znalost času **trénujte při různorodých příležitostech** – kdykoli je to možné, ptejte se, kolik je hodin nebo v kolik hodin něco začíná či končí, popřípadě vyzvěte žáka, aby nakreslil, jak bude vypadat ciferník, když příslušný čas nastane. Může také ciferník popsat slovy, jak by si ho měl představit.



- Orientaci v čase trénujte také určováním doby, kdy vykonáváte určité aktivity. Na jednodušší úrovni se žáka ptejte, co se obvykle dělá v určitou denní dobu (ráno vstáváme do školy a do práce, v poledne obědváme, večer večeříme, díváme se na Večerníček apod.). Na vyšší úrovni si se žákem sděluje konkrétní časy, kdy se určitá činnost děje – např. na začátku každého dne si společně zrekapitulujte, jaké vyučovací hodiny žáka v daný den čekají, namátkou si řekněte, v kolik hodin který předmět začíná, od kolika do kolika hodin je velká přestávka, v kolik hodin bude vyučování končit, apod.
- Pro budování představ o čase žákovi také říkejte, **jak dlouho mu určitá aktivita trvá**. Později, když získá představu o trvání doby, tak mu také můžete dávat instrukce, že na příslušnou činnost má vymezený určitý čas. Délku trvání času můžete přirovnávat k něčemu, co žák zná (např. číst budeme deset minut, to je jako doba přestávky, na počítání máš pět minut, to je jako doba, po kterou ti trvá přijít z domova do školy). Jinou formou tréninku může být stopování, jak dlouho žákovi určitá činnost trvá. Například můžete společně sledovat rychlost oblékání, balení učiva do aktovky apod. Časy je možné průběžně zapisovat a žák může soutěžit sám se sebou, kdy se mu podaří práce nejrychleji.

## 4.12 NÁCVIK ORIENTACE V PROSTORU

LENKA MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ

Řekne-li se orientace v prostoru, představíme si především dovednost dostat se z jednoho místa na druhé, aniž by dotyčný zabloudil. Prostorová orientace ovšem zahrnuje množství dalších dovedností, jež jsou nejen prevencí bloudění, ale také se promítají do školních dovedností. Orientace v prostoru je nadřazeným pojmem orientace v ploše, kterou potřebujeme, abychom zvládali pohyb po stránce seshora dolů, zleva doprava, stejně jako orientaci v knize, jíž listujeme. Rozvinutá orientace v prostoru se promítá také do výtvarných činností, do uvědomění si perspektivy, do práce s geometrickými tvary, na počátku školní docházky také do nácviku psaní písmen apod. Jestliže si tedy žák neuvědomuje základní charakteristiky prostoru, může to ovlivnit osvojování čtenářských dovedností (ve smyslu, že čteme zleva doprava, po stránce postupujeme po řádcích) i písemných dovedností (jen obtížně bude aplikovat instrukce, které říkají, zda vést linku nahoru, dolů, doleva, doprava apod. při zápisu určitého písmene). Opět je tedy žádoucí společně s nácvikem tradičních školních dovedností trénovat i tuto základní dovednost.

Při práci **využívejte následující postupy:**

- Zjistěte, zda žák aktivně používá **předložky, které vyjadřují umístění**, a zda jim rozumí. Mezi ně patří: nad, pod, vedle, mezi, k, u, za, v(e), před, při aj. Jestliže žák nezvládá aktivně ani toto, je třeba nejprve trénovat uvědomění si pozice v ploše i v prostoru.
- Ved'te žáka k aktivnímu používání uvedených předložek, kdykoli je k tomu příležitost. Ptejte se ho, kde je určitý předmět umístěn – ať už v prostoru, nebo v ploše (v knížce, na obrázku apod.), kde stojí určitá osoba, apod.

- Žádejte po žákovi, aby se **vyjadřoval co nejpřesněji**, všimněte si, zda se mu daří slovně určit umístění předmětů a osob, které sleduje.
- Kromě každodenních situací, které nabízejí možnosti nácviku, můžete trénovat i cíleně, využít pracovních listů nebo prostřednictvím různých her – např. položte na stůl různé předměty a žákovi říkejte, kam má který umístit, jak s nimi má manipulovat. Pak si můžete role vyměnit a žák bude instruovat vás při pohybu s předměty.
- Můžete také zkusit „prostorový diktát“, kdy žák zakresluje předměty na obrázek nebo na prázdný papír podle umístění, které mu diktujete.
- Až po zvládnutí základních pojmů přejděte k **nácviku pravolevé orientace**, tedy k práci s termíny vlevo, vpravo, k nimž přirozeně patří také vpředu a vzadu. Ved'te žáka k uvědomění, co je nalevo/napravo od něj, a později také k uvědomění, jak se to změní, když se otočí čelem vzad.
- Je vhodné, aby si uvědomil, že „vlevo, vpravo, před, za, nad, pod“ není jen to, co je bezprostředně v jeho blízkosti, ale také mnoho dalších předmětů či osob. Zkuste rozšiřovat jeho vnímání prostoru tím, že si budete říkat, co vše je nalevo od něj, co vše je nad ním, pod ním, apod.
- Začněte uvědoměním žákovy levé a pravé strany, ale postupně ho žádejte, aby hovořil také o tom, co je nalevo, napravo, před či za jinými předměty nebo osobami. K tomu je třeba si uvědomit, že sledované předměty či osoby mohou stát zrcadlově proti nám. Je tedy třeba také upřesnit, zda hovoříme o umístění z našeho úhlu pohledu, nebo z jejich (korektní by bylo hovořit o umístění z pohledu sledovaného předmětu nebo osoby, ale v běžné řeči to často neděláme).
- Když se pohybujete se žákem po budově školy nebo v jiných prostorách, chtějte po něm, aby říkal, kudy jdete, kam zatáčíte, apod.
- Při pohybu v prostoru se žákem aktivně sledujte různé prvky, které mohou sloužit jako **nápovědy, kudy procházíte**. Ptejte se ho: „Co tady vidíš? Co je na této chodbě? Co si budeš pamatovat, abys věděl, že už jsi tudy šel?“ To mu umožní si uvědomit, kde se nachází, a při zpáteční cestě mu nápovědy pomohou se ujistit, že jde správně. Pojmenovávejte důležité prvky v prostoru, ale chtějte také po žákovi, aby sám pojmenoval, co vidí, co si bude pamatovat, včetně toho, že stručně řekne, kde se daná nápověda nachází (před něčím, mezi něčím, nalevo/napravo od něčeho apod.).
- Je-li žák přiměřeně zdatný a zvládne osvojení stran, je možné přejít také k **nácviku světových stran**. K tomu využijte mapy, ale také venkovní prostor a nápovědy, které nám nabízí například poloha slunce v průběhu dne.

## 4.13 NÁCVIK SEBEOBSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

LENKA MIKULÁŠKOVÁ

U žáků s nerovnoměrným či opožděným mentálním vývojem se setkáváme přirozeně i s nedostatečnou úrovní sebeobslužných dovedností. Míra soběstačnosti se odvíjí od stupně postižení. Poskytování podpory v této oblasti představuje základní výchovný prvek v péči o tyto žáky, na němž se v podstatné míře podílí asistent pedagoga.

U žáka se zaměřujeme na cílený individuální nácvik sebeobsluhy, a to 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 dopravy, telefonování, záliby apod.).

Při plánování nácviku sebeobsluhy vycházejte především z toho, co by již žák mohl vzhledem ke svému mentálnímu věku za postupného uvolňování pedagogické podpory dokázat sám. Opatření aplikujte v každodenních reálných školních situacích. Vhodně žáka motivujte pochvalou či drobnou odměnou za snahu či každý dosažený pokrok. Je potřeba, abyste se i vy sami obrnili trpělivostí a vyhnuli se, zvláště v případech, kdy se vám bude zdát, že je časově efektivnější činnost udělat za žáka, tendenci poskytovat větší míru podpory, než je nutné.

Základním **metodickým principem** při aplikaci tohoto opatření u žáků s mentálním deficitem je poskytnutí vyšší míry vizuální podpory (názoru):

- Sebeobslužné činnosti tedy nestačí pouze vysvětlit, je třeba je i předvést nebo rozkreslit.
- Do nácviku můžete zapojit spolužáka, který již dovednost samostatně zvládá a může být dobrým modelem a zároveň motivací.
- Buďte v kontaktu s rodinou žáka a společně upravujte nároky na žáka kladené. Problémem se totiž může stát nespolupracující rodina, která nesleduje stejný záměr jako škola (např. asistent pedagoga trénuje kontrolu tělesné čistoty odbouráváním plen, spolupráci žáka při oblékání, zatímco rodič setrvává v zažitém používání plen, raději dítě sám vysleče apod.).

V předškolním věku, event. na počátku školní docházky a u žáků s hlubšími mentálními deficitem, aplikujte **nácvik bazální sebeobsluhy** zejména **formou hry** (např. oblékání a česání panenky, popř. terapeutického psa), poskytněte podporu prostřednictvím obrázků či videí.

- Na různorodých pomůckách učeť žáka zapínat různé druhy knoflíků, zipů, patentů, manipulaci se zipem, rozvazování, zavazování tkaniček.
- Využívejte i **obrázky, videa**, na nichž je trénovaná činnost zobrazena.
- Postupně přecházejte na praktické dovednosti (učesat se, umýt si ruce, zapnout knoflík u kalhot, použít příbor apod.). Např. při nácviku svlékání a oblékání můžete využít košíčky – do nich ukládat svlečené oblečení a zároveň připravovat oblečení pro oblékání

ve správném pořadí (umožňuje to zvýšení samostatnosti). Žákovi můžete obléknout oblečení „napůl“ a nechat ho doobléknout.

V některých případech efektivně uplatníte **metodu procesuálních schémat** (rozkreslení činností do kroků):

- Jednotlivé kroky postupu (např. umytí rukou, vysvěcení, oblečení) rozkreslete tak, aby obrázkový návod mohl žák sledovat při činnosti. U mytí např. kroky: „pustit vodu“ → „namočit ruce“ → „namydlit ruce“ atd.; schéma vyvěste nad umyvadlem pomocí suchého zipu, jednotlivé obrázky se mohou pro lepší orientaci postupně sundávat a odkládat do krabičky.
- Návod se žákem čtete, jeho rukou ukazujete na obrázky, abyste k nim upoutali jeho pozornost, a podle nich se žákem činnost vykonávejte. Nejdříve s fyzickou dopomocí, kterou postupně ubírejte, nakonec se snažte přejít k naprosté samostatnosti bez verbálního doprovodu.

Na základní škole kromě nácviku samostatnosti v oblasti péče o vlastní osobu trénujeme i **samostatnost při přípravě na výuku**.

- Postupujte od jednoduchého ke složitějšímu, aby žák byl schopen dosáhnout úspěchu.
- Každou činnost rozdělte na dílčí kroky a nacvičujte krok po kroku odděleně. Pozvolným spojováním a opakováním celého sledu činností se nám podaří, aby žák zvládl aktivitu zcela samostatně.
- Pomáhejte slovním komentářem, popisujte všechno, co právě děláte.
- Pomůcky si předem připravte, věci mají své určené místo, které neměňte (např. skříňka s oblečením, háček na ručník, místo na přezůvky).
- Všechny osobní věci žáka označte jmenovkou. Využívejte barevné obrázky, někdy je vhodnější použít fotografie, které jsou názornější.

**Nácvik vyšší úrovně** (manipulace s penězi, nákup, telefonování, použití dopravy apod.) realizujte ideálně ve skupině více žáků za metodické podpory školského poradenského zařízení. Po zkoušce v chráněném prostředí třídy by mělo následovat ověření nabyté schopnosti v reálných situacích (nákup a placení v obchodě, jízda autobusem apod.).

U žáků s těžkým zdravotním postižením je rozvoj základních hygienických návyků a dalších oblastí sebeobsluhy obsahem samotného školního vzdělávacího programu. Získání daných dovedností vyžaduje dlouhodobý trénink a má značné limity. Snažte se o dosažení jakékoli spolupráce žáka. Ved'te ho k tomu, aby např. při oblékání pomáhal natažením končetin, otevřením úst a polknutím sousta při krmení apod.).



## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Chlapec se středně těžkým mentálním postižením nastupuje do přípravného stupně ZŠ speciální v 5 letech. Zatím je stále „plenován“, rodiče sdělují, že se na záchod chodit nedaří.

Pedagog společně s asistentem pedagoga se intenzivně zaměřují 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 „sedět“ na toaletě. Vodili žáka na WC v pravidelných intervalech a v určitou dobu (po půl hodině, popř. po svačině, 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 chlapec potřebu uvědomil a řekl si. Ke konci školního roku byl již přes den zcela bez plen.

## 4.14 NÁCVIK SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

LENKA MIKULÁŠKOVÁ

Jedná se o nácvik sociálního chování, respektive jednotlivých sociálních dovedností, který je zaměřen na řešení různých problémů ve vztahu k ostatním lidem. Obecnými tématy jsou komunikační dovednosti, chování lidí k sobě navzájem, porozumění sociálním vztahům.

Učíme žáka 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. Cílem je, aby se naučená dovednost přenesla do reálného života tak, aby došlo k lepšímu přijetí žáka společností – jak jeho spolužáky i pedagogy, tak i lidmi mimo prostředí školy. Stává se prevencí rizikového chování. Posilování sociálních dovedností žáků přispívá druhotně ke zlepšení jejich školních výsledků.

Nácvik sociálního chování se realizuje prostřednictvím **sociálního učení**, do nějž se zapojuje i asistent pedagoga. Může se aplikovat průběžně ve vyučovacích hodinách, v třídnických hodinách, kdy se žáci seznamují s normami, po vyučování společnými aktivitami, zájmy; jednotlivě nebo ve skupinách, kde dochází k vlastní realizaci chování. Základním metodickým principem při aplikaci tohoto opatření u žáků s mentálním deficitem je poskytnutí vyšší míry vizuální podpory (názoru). Společenskou normu či správné chování nestačí pouze vysvětlit, je třeba je i předvést nebo rozkreslit. Skupinovým pravidlům se žáci lépe naučí na příkladu svého oblíbeného učitele či spolužáka.

Nácvik provádějte v každodenních, přirozených situacích (řešení konfliktu – např. zájem o jednu hračku).

- Popište vhodnou formu řešení konfliktu a nechte děti, aby tento model předvedly.
- Učte základům společenského chování – zdvořilostním návykům, poděkování, vykání a asertivnímu chování – zvládnutí agresivity a potlačení pasivity.
- Hlavní zásadou je dávat dítěti příkladný vzor chování, vysvětlovat a zdůvodňovat společenské normy.

Záměrně realizujte nácvik sociálních dovedností formou **her zaměřených na sociální výchovu** (vcítění se do druhých, navazování kontaktu, ochota pomoci, řešení konfliktů).

- Učte posuzovat mimiku a rozumět jí, rozumět výrazům obličeje, emocím (využívejte obrázky výrazů obličeje, svého i spolužáků), žák napodobuje výrazy různých emocí před zrcadlem; hledá obrázek se správným výrazem, který předvádíte.
- Pracujte s textem – s pohádkami, příběhy – rozebírejte situaci, kdo se jak zachoval, jaký to mělo vliv na ostatní, apod. Hrajte divadlo. Pomocí vizualizace – časových obrázků – cvičte společenské chování: žák má poskládat dějové obrázky se sociální tematikou.

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

- Zjistěte formou diskuse zkušenosti žáků s danou sociální dovedností v běžném životě.
- Vysvětlete a na (např. filmových) ukázkách demonstруйте sociální dovednost – žáci pozorují lidi v dané situaci.
- Následuje nácvik dovednosti ve skupině žáků – přehrávání sociálních situací „nanečisto“ s možností vyzkoušet si různé situace (např. jak dopadne situace v případě, když budu reagovat naštvane, a jak v případě, kdy využiji asertivního způsobu chování) a získat zpětnou vazbu od druhých lidí.
- Se žáky si vyzkoušejte, nacvičte, jak požádat o radu, jak navázat rozhovor s cizím člověkem, jak se bránit šikaně.
- Využívejte různých her, ke kterým si připravte pomůcky dle vlastní potřeby a fantazie. Mějte připravené obrázky, tištěné texty, fotografie, pracovní listy, které slouží k vizualizaci řešeného problému, pomáhají žákům k lepšímu pochopení.
- Jako nácvikovou metodu využijte dril, kdy se žáci učí konkrétní reakci na situaci – větu, frázi nebo celou aktivitu (např. vstup do dveří).
- Nácvik v chráněném prostředí by měl vyústit v nácvik v terénu (s lidmi mimo kurz), zadávejte domácí úkoly, natáčejte žáky v přirozených situacích – rozebírejte videonahrávky, poskytněte pozitivní zpětnou vazbu.

Skupinovou práci s třídním kolektivem kombinujte s **individuální prací**. V rámci ní 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 s učiteli, zásady při seznamování apod.

U žáků s těžkým zdravotním postižením se opatření aplikuje pouze na bazální úrovni – prostřednictvím nápodoby a mechanickým drilem učte zejména základní společenská pravidla – pozdravit, poděkovat, poprosit (verbálně). Pokud žák nemluví, učte využívat gesta (např. zamávat na pozdrav). Pomocí alternativního komunikačního systému učte navazovat sociální vztahy a komunikovat – sdělovat potřeby (např. využitím komunikačního deníku, který obsahuje pro žáka důležité obrázky, symboly, fotografie).

## 4.15 ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

LENKA MIKULÁŠKOVÁ

Opatření realizujeme u žáků, kteří na zvýšené školní 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 náládovostí. 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. Mezi problémové chování žáka ve škole řadíme:

- agresí – ataky vůči spolužákům, pedagogům (verbální či fyzické);
- autoagresí – bití se do hlavy, škrábání se po těle, kousání se do rukou;
- destrukci – házení a rozbíjení školních pomůcek, školního inventáře;
- repetitivně-stereotypní chování (třepání rukama, hučení, kývání tělem, skřípání zuby, grimasy);
- rušivé antisociální chování (společensky nevhodné chování – vykřikování, válení se po zemi).

Asistent pedagoga 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.

- 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** pak děti můžete učit vnímat své pocity a poradit si s nimi, uvolňovat napětí, hraním různých rolí učíme možné způsoby řešení konfliktních situací i vcítění se do druhého.
- Dítěti stanovíme **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.
- Soustředíme se na kladné stránky dítěte – nešetříme pochvalou, povzbuzením, oceněním, především za snahu, dáváme najevo, že mu věříme. Pokud je to možné, poskytujeme dítěti co nejčastěji **pozitivní zpětnou vazbu** – pochvalu nebo pohlazení. Chvalte tehdy, když se dítě skutečně chová tak, jak od něj požadujete. Ocenění by mělo být názorné a jasně srozumitelné. Využívejte pravidlo „pochvala před trestem“ – pokud dítě dělá něco špatného, zkuste nejprve jeho chování změnit po dobrém, a když poslechne, pak jej pochvalte. Podstatné je dát žákovi najevo, že se nám jeho chování nelíbí, ale jeho samotného máme stále rádi. Je-li to možné, nevěnujte nevhodnému chování pozornost

a ono samo ztratí na přitažlivosti. Důležité je, abyste vy sami ve vyostřených situacích byli klidní a vyrovnaní, neboť nervozita dospělého situaci ještě zhoršuje.

- K uklidnění při záchvatu vzteku pomáhá fyzická blízkost pedagoga. Účinné je i klidně dítěti sdělit, že se vám jeho chování nelíbí, a pak je ignorovat, nechat vyvztekát a jen dávat pozor, aby sobě nebo někomu neublížilo. Někdy pomůže poodejít, 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. Učte 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.
- Ve třídě stanovte „**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 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.
- U závažnějších poruch chování lze využít metodu aplikované behaviorální analýzy, kdy terapeut (školní psycholog, školní pedagog) v rámci individuální práce s dítětem zadává tzv. **behaviorální úkoly** (tj. konkrétní úkoly pro konkrétní reálné situace) a při následovném setkání jej dítě informuje o míře své úspěšnosti při jejich zvládnutí. S těmito úkoly jsou obeznámeni i členové pedagogického týmu (včetně asistenta pedagoga), 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.
- Po záchvatu, již v klidu, je nevhodné chování nutné přiměřeně věku rozebrat se samotným žákem, nejlépe s jeho oblíbeným učitelem (rozhovor by měl být vstřícný a měl by vycházet z pocitu pedagoga: „mrzí mě, co se stalo“), ale také s jeho spolužáky – předcházíme tím nevráživosti z pocitu, že „mu/jí“ všechno projde, protože je postižený.
- Důležité je také **vzájemné předávání informací školy a rodiny** z důvodu sjednocení výchovných postupů. Můžete také komunikovat prostřednictvím „deníku“ – pedagog a rodič píšou deník, v němž zhodnocují práci dítěte, informují v něm o důležitých situacích, podnětech, které mohou mít negativní vliv na chování. Vhodné jsou pravidelné schůzky s rodiči – 1 za dva týdny / 1 za měsíc.
- U hlubších deficitů intelektu je využíváno behaviorální analýzy chování a následných konativních intervencí. Hledejte okolnosti, které předcházejí určité chování, případně následují po určitém chování, neboť 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 příčinám a důsledkům chování. Zde leží značná část intervenční činnosti na samotném pedagogovi a asistentovi pedagoga, kteří konzultují postupy se školním psychologem, popř. speciálním pedagogem.
- Pro celkové zklidnění a odbourávání stresu využívejte speciální terapeutickou místnost pro smyslové vnímání – **snoezelen** (stimulující místo s klidnou a pohodovou atmosférou).





## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

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

## 4.16 VÝUKA PROSTŘEDNICTVÍM PODPORUJÍCÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

J I Ř I N A M U C H O V Á

Výuka prostřednictvím alternativních forem komunikace napomáhá žákovi, kterému v důsledku postižení bylo omezeno nebo zcela znemožněno aktivní dorozumívání, se sociální interakcí a komunikací (pasivní příjemce komunikace se mění v aktivního). Pomocí různých prostředků se žák může samostatně rozhodovat (může vyjadřovat své potřeby a pocity, sdílet myšlenky i názory) a adekvátně reagovat na vaše podněty. Dochází k rozvoji žákovy osobnosti (učí se novým znalostem a dovednostem), snižuje se jeho frustrace z nepochopení, zvyšuje se u něj práceschopnost a koncentrace pozornosti. K prostředkům alternativních forem komunikace patří mimoslovní vyjadřování (pohled, mimika, gestika aj.), technické pomůcky s hlasovým výstupem, moderní počítačové technologie, předměty, fotografie, obrázky, symboly aj.

U žáků, kde se očekávají problémy s vývojem řeči (mentální retardace závažnějšího stupně, Downův syndrom), je vhodné zahájit výuku s oporou o alternativní formu komunikace co nejdříve. U těžších stupňů mentálního postižení počítejte s dlouhodobým nácvikem.

Při využívání alternativních forem komunikace ve výuce je vhodné **dodržovat následující postupy**:

- U žáka se závažně narušenou komunikační schopností zvolte ve spolupráci se školským poradenským zařízením (ŠPZ) adekvátní komunikační systém, a to na základě kognitivních a komunikačních schopností i dovedností žáka.
- V týmu vypracujte individuální vzdělávací plán (IVP). Při jeho tvorbě vycházejte ze žákových schopností, např. schopnost navázat a udržet zrakový kontakt, schopnost identifikovat reálný předmět, fotografii či symbol apod.
- Pracujte s iPady, tablety, notebooky – jsou flexibilnější, rychleji můžete reagovat na aktuální situace (např. žáka natočíte při činnostech), můžete procvičovat různé znalosti

a dovednosti (identifikace předmětů, zvířat, písmen, slabik, slov, podpora sluchové percepce aj.). Odkazy na některé české aplikace naleznete na konci kapitoly.

- Tvořte individualizované pracovní listy i komunikační systémy, pracujte s programy GridPlayer, Altík, Boardmaker, SymWriter či jinými vhodnými výukovými programy a interaktivní tabulí.
- Při nácviku zajistěte klidné prostředí, individuální a jednotný přístup a úzkou spolupráci všech zúčastněných: žák – pedagog – logoped či speciální pedagog – zákonný zástupce.
- Vytvořte stimulující prostředí, využívejte multisenzorický přístup, nastavte optimální motivační systém – hra s oblíbenou hračkou, pamlsek. Činnosti prokládejte uvolňovacím a relaxačním cvičením.
- Při budování podpurných nebo náhradních komunikačních systémů preferujte jednoduchost a srozumitelnost, nesnažte se mluvenou řeč nahradit.
- Tolerujte specifika v oblasti aktivní řeči žáka, podporujte jakýkoli jeho hlasový projev či zvuk, napodobujte ho, natáčejte. V případě, že si pro označení nějaké věci či situace vytvoří vlastní pojem (zvuk, gesto), tento pojem zařaďte do svého slovníku. Pro stejné situace užívejte vždy totožná slova.
- Se žákem buďte v neustálém kontaktu, myslete na zpomalení tempa řeči, mluvte v krátkých větách, svou řeč doprovázejte výraznou mimikou. Žákovi poskytněte dostatek času na zpracování informací i formulaci odpovědi.
- Klíčové slovo v jednoduché větě podpořte gestem (gesta pro konkrétní pojmy neměníme) nebo konkrétním předmětem, fotografií, symbolem apod. Více pokynů najednou rozčleňte na dílčí, sledujte jejich pochopení.
- Důsledně komentujte vše, co chcete se žákem dělat, pochopení podporujte tvorbou denních režimů. Zlepšujete tím jeho orientaci v dopoledních činnostech a čase.
- Při intervenci užívejte různé prostředky alternativní komunikace (viz výše), komunikační řádky, tabulky, deníky apod. Nebojte se pracovat s různými postupy a kombinacemi, postupujte po krocích – od nejjednoduššího po složitější.
- Se žákem začněte komunikovat přes reálné předměty, jejich zmenšeniny a fotografie.
- Podněcujte žáka k výběru mezi dvěma hračkami, jídly, oblíbenými činnostmi, jeho výběr respektujte. Zpočátku se zaměřte na odpovědi ANO x NE.
- Pracujte s fotografiemi členů rodiny, pedagogů a spolužáků (zalaminujte je nebo podlepte tvrdým papírem).
- V rámci seznamovacích her nebo ranních rituálů („Kdo dnes chybí?“) připevňujte fotografie na speciálně upravený kout ve třídě nebo magnetickou tabuli. Skládejte je ve směru zleva doprava nebo shora dolů.
- Počet užívaných reálných předmětů či jejich zmenšenin, fotografií, obrázků postupně zvyšujte, spojujte je do komunikačních řádků (žák hovoří dle obrázků naskládaných v řadě), tvořte pro žáka komunikační deník.
- Každou intervenci začněte opakováním již zvládnuté činnosti, získané dovednosti fixujte, obměňujte.
- S alternativním způsobem komunikace seznamte ostatní žáky ve třídě, např. užívání gest, obrázků – upevňujete tím komunikační dovednosti dotyčného žáka.

- S komunikačním systémem pracujte ve škole i venku. Při pobytu venku zalaminované obrázky navlékněte např. na klíčenku.
- Na základní a střední škole počítejte s redukcí učiva a zjednodušením, především ve čtení, psaní a naukových předmětech. Využívejte vizuálně názorné materiály – kartičky s písmeny, slovy či větami apod. Pracujte s různými přehledy – pro funkčnost je vhodné, když si přehled učiva vytvoří sám žák za podpory pedagoga.
- Na nižším stupni pomáhejte žákovi s uspořádáním jeho věcí na lavici, prodlužte období nácvičky čtení a psaní, umožněte mu psát do větších linek a na větší formát. Při nácvičce čtení respektujte jeho čtenářské dovednosti, vytvořte mu vlastní čítanku, např. programem SymWriter. V hodinách matematiky upevňujte představu čísla, číselnou řadu, operační představy a pojmy manipulacemi s různými předměty (např. obaly od vajíček + barevné vršky od PET lahví). Nepracujte pouze s pracovními sešity a listy.
- Zadávejte kratší práce, využívejte doplňovací cvičení (pokud to bude žákovi vyhovovat), zohledňujte výkonnostní výkyvy, pomalejší tempo, podporujte skupinovou práci.
- S třídním pedagogem zvolte vhodný způsob ověřování znalostí – pro zkoušení zpracovávejte odlišné materiály, vyberte jiný způsob hodnocení. S daným způsobem hodnocení seznamte zákonného zástupce žáka i spolužáky.
- Při výkladu poskytněte žákovi psané poznámky nebo učebnice s podtrženými důležitými údaji, popř. kopie jednotlivých stránek. Pod dohledem tak může žák lépe sledovat výklad či si dopisovat údaje.
- Umožněte nahrávání výkladu.



## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Chlapec s dg. morbus Down, od raného věku v evidenci střediska rané péče. Ve čtyřech letech s dg. středně těžké mentální postižení individuálně integrován do MŠ běžného typu za přítomnosti asistenta pedagoga, zahájena stimulace prostřednictvím alternativních forem komunikace – zpočátku využívány předměty a fotografie, později obrázky a symboly. Úspěšně pracováno s programem SymWriter a komunikačním deníkem. Postupně dochází k rozvoji zrakové percepce a komunikačních schopností, zlepšuje se oblast početních představ. Po roce integrace psycholog potvrzuje hranici lehkého a středně těžkého mentálního postižení, v roce plnění odkladu školní docházky diagnostikuje lehké mentální postižení, doporučuje vzdělávání dle ŠVP vycházejícího z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání žáků upravujícího vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

## 4.17 VYTVOŘENÍ KRIZOVÉHO SCÉNÁŘE

LENKA MIKULÁŠKOVÁ

Jedná se o zpracování přesného popisu toho, jak se bude v prostředí školy postupovat v situaci, kdy se u žáka objeví náročně zvladatelné chování. Pomáhá zvládnout jak atak nevhodného chování žáka, tak strach a emoce pedagoga. Krizový scénář konkrétně popisuje, jak řešit situaci, kdy k problémovému chování u žáka dojde, jak budou v řešení situace postupovat jednotliví zaměstnanci školy, včetně asistenta pedagoga, jakým způsobem bude zajištěna bezpečnost ostatních žáků, a navrhuje postup úpravy vnějších podmínek. Ve stavu, kdy jsou žák nebo jeho okolí bezprostředně ohroženi na zdraví, nelze čekat na odborníka. Škola proto nejprve zakročí sama, vyřeší akutní problém a později jej může řešit za pomoci specialistů.

Škola v týmu třídní učitel, asistent pedagoga a výchovný poradce připraví zcela individuální scénář pro konkrétního problémového žáka. Vytvoření krizového plánu vyžaduje podrobnou analýzu problémového chování (nalezení spouštěcích stimulů předcházejících tomuto chování a popsání projevů chování). Měl by vycházet z již ověřených strategií, které u daného žáka byly úspěšné (analyzujeme komplexní školní dokumentaci problémového chování konzultovaného se ŠPP nebo ŠPZ o dosavadních pokusech o jeho řešení).

Krizový scénář vždy konzultujeme se zákonným zástupcem žáka, případně žákem samotným. Je vhodné naplánovaný postup cvičně vyzkoušet mimo krizovou situaci.

Do krizového scénáře zahrňte následující položky:

- Osobní identifikační údaje žáka: diagnózu, školu, ročník, školní rok.
- Zaměřte se zejména na popis projevů problémového chování: např. hysterie, agresivita a rapytující se křikem, pištěním, pliváním, vztekem, válením, kopáním, škrábáním, demolicí apod.
- Uveďte, zda se problémové chování objevuje nezávisle na zpevnujících stimulech (tzn. zcela náhodně) či v závislosti na konkrétních situacích (např. výskyt vyzpovován v hodinách hudební výchovy uskutečňovaných v tělocvičně a při výuce).
- Vypište jmenovitě osoby, které budou přítomny při zvládnutí problémového chování: třídní učitelka, asistent pedagoga, výchovný poradce, uklízečka ad.

Krizový scénář bude zahrnovat i **preventivní opatření**, která mohou zamezit výskytu problémového chování. Např. výuku hudební výchovy omezíte do kmenové třídy bez přítomnosti žáků z jiných tříd. Úkoly z matematiky budete zařazovat v omezené míře, plnit je spolu s úkoly z českého jazyka a prvouky. Budete respektovat tempo a náladovost žáka. Jaká bude využita motivace – bonbony, bublifuk, točící židle, procházení v prostorách školy, hra s míčem v tělocvičně, poslech hudby. Uvedete, zda dojde ke zkrácení denní docházky o poslední vyučovací hodinu, apod.

- Klíčový bude **popis reakcí personálu při zvládnutí problémového chování** ve vztahu ke kolegům, žákovi v afektu a ostatním žákům. Určete konkrétní osobu s přesným

popisem toho, co bude dělat. Uved'te, kdo zajistí bezpečnost žáků a dozor ve třídě. Kdo a kam odvede agresora, kdo jej fyzicky omezí a zabrání zranění. Uved'te postupy zklidnění (podání tekutin, uvolnění oděvu, vyplachování úst).

**Postupy po afektu** – zklidnění procházením se v doprovodu (koho), odpočinek. Návrhy opatření, pokud se afekt nepodaří zvládnout (přivolání matky, lékaře). Určení, kdo provede záznam o průběhu afektu. Nutno počítat s tím, že plán bude potřeba upravovat a zařazovat do něj nové prvky, pokud zjistíme, že zvolená strategie nebyla funkční.

## 4.18 KARTA ŽÁKA

BOŽENA DOLEŽELOVÁ

Karta žáka zachycuje důležité informace, které vám umožní přizpůsobit vyučování potřebám každého jednotlivého dítěte. Musíte si být vědomi silných stránek a zájmů dítěte, ale i oblastí, v nichž žáci potřebují speciální podporu. Karta žáka je podkladem pro plánování činností a stanovení cílů, tak aby odpovídaly tomu, co je pro dítě důležité a je tak možné jej podpořit. Karta žáka je shrnutím toho, na čem konkrétnímu žákovi záleží a jak mu poskytnout efektivní podporu.

Zpracování karty žáka:

- **Fotografie žáka** – využijte vždy aktuální fotografii konkrétního žáka.
- **Co je důležité pro ...** – použijte heslovitý seznam toho, co je pro daného žáka z jeho pohledu důležité (nemusí vždy souhlasit okolí).

Seznam může obsahovat:

- Jména lidí, kteří jsou pro žáka důležití, kdy a jak spolu tráví čas (např. „Sedět ve třídě vedle méj nejlepší kamarádky L. a po vyučování jít k ní domů.“).
- Důležité koníčky a činnosti spolu s informací, kde, kdy a jak často jsou pěstovány (např. „Hrát si každý den se stavebnicí Lego, hned jak přijdu ze školy domů.“).
- Jakékoliv rutinní úkony, které jsou pro žáka důležité (např. „Přijít do školy brzy, abych si mohl hrát s kamarádem, ještě než zazvoní.“).
- Důležité a oblíbené předměty a školní aktivity (např. „Zpívat a hrát na kytaru ve školní kapele.“).
- Situace, kterým je třeba předejít (např. „Aby mi nikdo nebral bez mého svolení tužky z pouzdra.“).



## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

„Miluje přestávky“ – místo toho pište: důležité je pro žáka hrát o přestávce hry s nejbližšími kamarády. **Máme rádi a obdivujeme** – vyjmenujte všechny dobré vlastnosti, silné stránky a talenty.



## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Pozitivní seznam kvalit, silných stránek a vloh žáka. Vyhněte se slovům „obyčejně, někdy“.

**Jak nejlépe podpořit** – sestavte seznam způsobů, jak žáka podpořit, seznam toho, co pomáhá a co ne. Seznam může obsahovat jakékoli „páčky“, za které je možné zatáhnout, i to, jak je ovládat či jak se jim vyhnout.

Příklady:

- Negativní poznámka může být pochopena tak, že jste žákovi „vynadali“.
- Žák je od přírody tichý a často se zdá, že „nemá problém“. Citlivé otázky odhalí, jak je tomu ve skutečnosti.
- Žák má zábrany oslovovat druhé, aby s ním pracovali ve dvojici. Pomůžte mu, když mu navrhnete, s kým by mohl pracovat, nebo použijete jiné způsoby, jak vytvořit dvojice.
- Pro žáka je náročné povídání v kroužku. Pomůžte mu, když bude sedět spíše vpředu a když bude moci hned ze začátku něco říct.



## PŘÍKLAD

„Mějte se žákem trpělivost.“ – Napište raději: žák bude potřebovat úlohu vícekrát zopakovat, než se odhodlá zkusit to. Pocit nejistoty se u něho pozná podle toho, že se dívá z okna a okusuje tužku. Dotaz, zda má k úkolu nějaké otázky, funguje zpravidla lépe než otázka, jestli chápe, co má dělat. Pište pozitivně a s úctou, uvádějte informace podrobně. Vyhněte se zevšeobecňování – pište tak konkrétně, jak jen to jde (kdo, kdy, kde). Používejte jednoduchou řeč, vyhněte se odborným termínům. Doplňte kartu žáka ilustracemi, fotografiemi, které odrážejí to, co se v kartě píše.

## 4.19 VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ (VTI)

LENKA MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ

Metoda videotrénink interakcí (dále VTI) se ve školním prostředí zaměřuje na **podporu komunikace mezi žáky a vychovateli** (učiteli, asistenty pedagoga, vychovateli z družiny apod.). Jestliže se vám opakovaně nedaří udržet žáka při práci, náležitě ho aktivovat, pomoci mu, aby se soustředil, aby hovořil v celých větách, aby byl postupně stále samostatnější apod., může vám VTI napomoci rozvinout takové prvky chování, které budou žáka více stimulovat. Při využití metody VTI totiž nezaměřujeme pozornost primárně na žáka, ale věnujeme se vzájemným interakcím a podpora a pomoc je následně směřována k dospělmu, který se žákem pracuje.

Pro tyto účely se **využívají videonahrávky z reálných každodenních situací ve škole**. Klientem ve VTI není dítě, ale vychovatel, jemuž je věnována pozornost a který si stanovuje zakázku, co by si přál, aby se v komunikaci mezi ním a žákem změnilo. Spolupracuje při tom s videotrenérem, tedy odborníkem, který má výcvik v užívání metody VTI. Po stanovení zakázky videotrenér natáčí konkrétní situaci ve školní třídě, kterou posléze analyzuje a vybere z ní takové momenty, na nichž se vzájemná komunikace mezi vychovatelem a žákem daří a které souvisejí s příslušnou zakázkou. Následně se společně na vybrané momenty díváte a velmi detailně je rozebíráte, abyste si uvědomili, jaké prvky chování vůči žákovi byly využity a k jakému vedly efektu při komunikaci s ním. Jednoduše řečeno, vychovatel si uvědomí, co už sám dělá a jaký to má dopad na žáka, jak se daří naplňovat jeho potřeby, jak se žák dále rozvíjí. V průběhu VTI se vždy **využívá to, co klient zvládá**, ale možná si jen neuvědomuje, že příslušné chování projevuje a s jakou účinností. VTI primárně staví na silných stránkách klienta, nepracuje s kritikou. Vychází z předpokladu, že když nám někdo vytkne, co děláme špatně, zdaleka to neznamená, že víme, jak situaci napravit. Proto se klient s videotrenérem dívají především na momenty, kdy se interakce daří. Úkolem klienta je následně popsané a odhalené vzorce komunikace záměrně a intenzivněji využívat v komunikaci se žákem.

Následuje další nahrávání a další rozbor videonahrávky, při které se jednak sleduje úspěšnost využívání postupů, které byly pojmenovány při první analýze, ale také je věnována pozornost novým prvkům komunikace, které se objevily nyní a nemusely být přítomny dříve. Nahrávka také může být specificky určena jinou výukovou situací (při první nahrávce se mohlo jednat o individuální práci asistenta pedagoga se žákem, nyní jde o práci ve třídě nebo o skupinovou činnost ve třídě apod.). Sledujeme tedy, co žák potřebuje v nové výukové situaci a jak se asistentovi pedagoga daří žákovy potřeby naplňovat. Cyklus „nahrávání – rozbor a zpětnovazební rozhovor“ se opakuje tak dlouho, dokud klient není spokojen se změnou interakce mezi ním a žákem.

VTI vždy klade **důraz na kompetence klientů**, takže jsou to oni, kteří určí, kdy bude spolupráce ukončena. Stejně tak není možné, aby někdo druhý stanovil, že má dotyčný pracovat za využití metody VTI. Vždy to musí být přímo klient, který o spolupráci požádá na základě svého vlastního rozhodnutí.

Ačkoli se na první pohled může metoda VTI zdát poněkud nepříjemná – ne každý se rád dívá na sebe sama na videozáznamu, učitelé ji velmi oceňují. Jejím prostřednictvím se cítí sebejistější, pomáhá jim rozvíjet jejich dovednosti a současně obdrží zpětnou vazbu, co se jim daří, jak pracují a jak je jejich práce efektivní. Získají příležitost v klidu a s odborníkem, který není přímo zaangażován ve výuce, ale současně je ochoten naslouchat a hledat pomoc a podporu, přemýšlet o svojí práci a hledat, jak se v ní mohou zdokonalovat. V neposlední řadě se za využití VTI skutečně mění projevy chování žáků, takže využití metody při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mohou na asistenta pedagoga klást velmi specifické nároky, je velmi účinné.

## SHRNUTÍ

P E T R H A N Á K

V kapitole o intervenci byla nabídnuta opatření, jejichž použití umožňuje zefektivnit pedagogům práci se žáky. Při použití jednotlivých opatření je nezbytné, aby se pedagogové dobře teoreticky připravili, aby jejich působení nebylo nahodilé a aby bylo co nejlepší. Doporučujeme absolvovat kurzy, které jsou v nabídce řady vzdělávacích agentur a v rámci DVPP mohou pomoci při náročné práci s těmito žáky.

## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Praha: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
3. Didaktické materiály řady Logico Piccolo, zj. 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*.
4. Didaktické pomůcky firem Mentio, Nomiland, Hobla.
5. KREJČOVÁ, V. 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.
6. KREJČOVÁ, L. 2013. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0596-1.
7. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 979-80-7308-347-2.



8. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.). 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-679-0.
9. PÁVKOVÁ, J. et al. 2008. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
10. RABUŠICOVÁ, M. 1996. *Správa a řízení. Rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido. ISBN 80-210-1745-7.
11. SINDELAR, B. 2007. *Deficity dílčích funkcí: příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Brno: Psychodiagnostika.
12. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3312-7.
13. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3381-3.

### Doporučená literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J. *Prostorová orientace*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2004.
2. ČADILOVÁ V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA, 2010.
3. ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Zvládání problémového chování nejen v domovech sociálních služeb*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
4. ELLIOT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-2470-1820.
5. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
6. FELCMANOVÁ, L. *Test zrakového vnímání a soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum Praha, 2013. ISBN 978-80-87581-02-5.
7. FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S.; FALIK, L. 2010. *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teacher College Press. ISBN 978-0-8077-5118-3.
8. GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
9. GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
10. JACOBS, DEBRA S., BETTS, DION E. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.
11. JŮN, H. *Moc, pomoc a bezmoc v soc. službách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-590-5.
12. 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.
13. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.
14. MICHALOVÁ, Z. *Shody a rozdíly*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-60-9.

15. MICHALOVÁ, Z. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-026-1.
16. PAUSEWANGOVÁ, E. *150 her k utváření osobnosti pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-50-X.
17. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-794-7.
18. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-794-4.
19. Pracovní listy z řady Logico Piccolo, např. *Prostorové vnímání – pravolevá orientace; Geometrie 1 – prostorové vnímání; Geometrie 2 – Představivost, orientace, pohyb; Dojdi, doleť, doskoč*.
20. REZKOVÁ, V.; TUMPACHOVÁ, L. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.
21. REZKOVÁ, V.; ZELINOVÁ, O.; TUMPACHOVÁ, L. *Koncentrace pozornosti: soubor pracovních listů určených pro děti k nácviku a zlepšení koncentrace pozornosti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.
22. RÖDLINGOVÁ, B. *Jak dlouho trvá rok?* Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-814-1.
23. STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.
24. STRAUSSOVÁ, R.; KNOTKOVÁ, M. *Průvodce rodičů dětí s PAS*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.
25. SUCHÁ, J. *Trénujte si paměť*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-791-6.
26. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.
27. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
28. WEINHOLDOVÁ, A. *Poznáváme hodiny a čas*. Praha: Albatros, 2010. ISBN 978-80-0002-647-3.
29. ZELINKOVÁ, O. *Pavučina: soubor cvičení sluchového vnímání*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2010. ISBN 978-80-7311-111-3.
30. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.

### Internetové zdroje:

Hypertextové odkazy na některé české aplikace:

1. [www.i-sen.cz](http://www.i-sen.cz)
2. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pmqsoftware.game.childrencards.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>
6. <https://itunes.apple.com/cz/app/id463173201?mt=8#>
7. <https://itunes.apple.com/cz/app/predskolni-brasnicka-pro-ipad/id487340465?mt=8>

8. <https://itunes.apple.com/us/app/ceske-vyukove-karticky/id593913803?mt=8>
9. Abeceda <https://itunes.apple.com/us/app/alphabet-match-free/id424293742?mt=8>,  
<https://itunes.apple.com/us/app/toddler-alphabet-for-ipad/id396098710?mt=8>
10. Matematika <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobiloids.kidsmath>,  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.honeybee.android.kidsnumberlite>,  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=zok.android.numbers>,  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shinycube.android.fun4kids.kidsmathlite>,  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=enyssoft.baby.number>
11. Pexeso <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.developandroid.android.animals2>,  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shinycube.android.fun4kids.animalsmemorygame>
12. Pozornost, jemná motorika, grafomotorika <https://itunes.apple.com/cz/app/chytre-balonky-ucime-se-psat/id582276933?mt=8>,  
<https://itunes.apple.com/app/draw-4-free/id364252041?mt=8>,  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.beautifulBubbles>,  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.ne.attech.android.movepaint7.bloom.free>,  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.liveset>
13. Puzzle a skládačky <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mcpeppergames.games.amazinganimalpuzzelite>,  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.winterworks.animallearningpuzzle>
14. Zvuky zvířat <https://play.google.com/store> [online]. (c)2012, [cit. 2014-01-02].  
Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz>.





---

## VYUŽITÍ POMŮCEK A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

## 5.1 ÚVOD

P E T R H A N Á K

Tato kapitola pedagogům a asistentům pedagoga nabízí řadu didaktických, kompenzačních a reedukačních pomůcek, které se v praxi při vzdělávání osvědčily a při jejichž správném používání je vzdělávání žáků s mentální retardací, ale i žáků s oslabením kognitivního výkonu výrazně jednodušší a úspěšnější.

### DRUHY POMŮCEK

**Didaktické pomůcky** – jde převážně o názorné pomůcky, které žákovi přiblíží a lépe zprostředkují učivo, aby pro něho bylo jednodušší vše pochopit a zapamatovat si (např. číselná řada, sešit s pomocnými linkami, slovníček pojmů, grafický přehled učiva, procesní schémata, názorné pomůcky, modely, výukové programy, textové pomůcky, pracovní sešity, DUMy, iPady aj.).

**Reedukační a kompenzační pomůcky** – např. pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání, fotografie, piktogramy pro alternativní komunikaci (např. VOKS), komunikační sešity a komunikační tabulky, rollery, pomůcky, které se používají v rámci konceptu bazální stimulace u žáků s těžkým mentálním postižením, atd.

## 5.2 DIDAKTICKÉ POMŮCKY

P E T R P E T R Á Š

Pomocí vhodně vybraných didaktických pomůcek zprostředkováváme žákovi bezprostřední poznání skutečnosti přes názor (žák si vytváří konkrétní představu o probíraném učivu), a tím zvyšujeme efektivitu vzdělávacího procesu. Zatěžována je převážně první signální soustava (v případě žáků s MP je to důležité, protože nebývá většinou narušena). Názornost také pozitivně ovlivňuje proces zapamatování.

**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 k vašim vlastním zkušenostem;
- k jednotlivým fázím vyučovací hodiny (motivační, expoziční, fixační, klasifikační).

### **Pro úspěšné využití pomůcek ve výuce je důležité, abyste se řídili následujícími zásadami:**

- Pomůcky vybírejte podle cíle výchovně-vzdělávací práce a podle specifík a hloubky postižení. Při výběru pomůcek se radte s třídním učitelem i ostatními učiteli.
- Vyhýbejte se předimenzování pomůckami, velké množství pomůcek oslabuje pozornost.
- Dbejte na to, aby pomůcky byly během vyučování uspořádány a používaly se v logickém sledu.
- Dohlédněte, aby měl žák pomůcky na stole seřazeny tak, aby vizuálně přispěly k osvětlení zadaného úkolu.
- V zorném poli žáka by měly být pouze ty materiály, které jsou k dané činnosti nezbytně potřebné, aby nedocházelo k jeho zbytečnému rozptylování.
- Ved'te žáka k tomu, aby věděl, 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).
- Učte žáka pomůcky aktivně užívat (nejen je mít k dispozici). Pro lepší pochopení používejte zpočátku pomůcku společně, podněcujte ho k využívání standardních postupů a tvorbě návyků k užívání pomůcky, kdykoli práci bez ní nezvládá.

Ve výuce využívejte všechny didaktické pomůcky, kterými škola disponuje. S třídním učitelem a ostatními učiteli konzultujte vhodnost používání didaktických pomůcek, případně jejich úprav pro žáky s MP. Dodržujte výše uvedené zásady pro výběr a správné užití pomůcek. V případě, že má žák doporučenou pomůcku (např. od SPC pro MP), kterou škola nemá, projednávejte s vedením školy pořízení této pomůcky prostřednictvím třídního učitele.

### **Mezi často využívané pomůcky (a doporučené postupy) při práci se žákem s MP můžeme zařadit následující:**

- Jestliže má žák potíže s posloupností čísel v řadě (neorientuje se v čase, má problémy v manipulaci s penězi, při hledání příslušných stránek v knize), zaveďte **přehled číselné řady**. V závislosti na typu početních operací a rozsahu výpočtů, s nimiž žáci ve škole pracují, volte vhodný typ přehledu (nejčastěji do 20 nebo do 100 nebo do 1000). Dbejte na to, aby žák měl přehled stále k dispozici (např. nalepený na lavici, v níž sedí, 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, žáka podněcujte k tomu, aby přehled číselné řady využíval.
- Když má žák potíže s grafomotorikou, zaveďte **sešity s pomocnými linkami** – 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.
- Pokud se žákovi nedaří zapamatovat si názvy, jména či jiné odborné výrazy, s nimiž je konfrontován v průběhu školní výuky, zaveďte mu **„slovníček“ odborných pojmů**. Zjistěte, s kterými „odbornými“ pojmy učitel v daném vyučovacím předmětu pracuje. Termíny, které se mohou jevit ostatním žákům nebo učiteli samozřejmě a jednoduché, mohou pro příslušného žáka znamenat problém, který mu komplikuje veškerou další práci. Ved'te proto žáka k tomu, aby si zapisoval veškeré důležité termíny, s nimiž při

výuce pracuje (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 žák 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 pojem doprovázen vysvětlením významu, obrazovým/grafickým znázorněním významu či příkladem, v němž je pojem použit. Po poradě s učitelem a v souladu s potřebami žáka bude vybrána nejvíce žádoucí varianta zpracování pojmů.

- Jako doplněk verbálně sdělovaných informací můžete využívat a vytvářet pro větší názornost (až 80 % informací přijímáme zrakem) **obrazově/figurálně/graficky vytvořené přehledy probíraného učiva**, které budou takto prezentovány v různých modalitách.
- V praxi se při vzdělávání žáků s MP osvědčuje také využívání tzv. „**rozkreslených postupů**“ (procesních schémat – např. v tematické oblasti osobní hygiena, práce v domácnosti, vaření, stolování, žijeme ve společnosti, jednoduché pracovní postupy), které se nacházejí v publikaci *Čtete obrázky (1. a 2. díl)* od autorek K. Hemzáčkové a L. Kubové.
- Pro lepší pochopení preferujte pomůcky, které jsou **názorné a spjaté s realitou** (skutečné předměty), žák je zná ze svého okolí, z prostředí, které ho obklopuje – umožňují multisenzoriální přístup (žák je může pozorovat, zkoumat, vnímat co nejvíce smysly).
- Využívejte pokud možno co nejvíce **reálné zobrazení a znázornění předmětů a skutečností** – modely, mapy, obrazy, fotografie. Pro lepší vnímání pomůcky upravte tak, aby byly zvýrazněny či vyčleněny podstatné znaky a části učebních pomůcek (např. aby části obrazu byly zvýrazněny barvou).
- Když budete pro demonstraci používat **modely**, máte-li možnost, volte raději větší než ve skutečnosti (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).
- V současnosti je aktuální využívání počítačů ve výuce, a to nejen ICT. Na trhu je značná nabídka **výukových programů**. Při jejich výběru musíte spolupracovat s třídním učitelem a ostatními učiteli (brát v úvahu i finanční možnosti školy) a společně pečlivě zvažovat, k čemu má daný program sloužit (např. jako stimulační a motivační prvek, pro rozvoj grafomotoriky, pro opakování a procvičování apod.)
- **Textové pomůcky** (učebnice, pracovní sešity, atlasy, doplňková literatura apod.) musí odpovídat úrovni schopností žáků s MP. Pro vzdělávání žáků podle ŠVP, který vychází z RVP ZV, přílohy LMP, jsou zpracovány učebnice a pracovní sešity do všech vzdělávacích oblastí (předmětů). Obdobně je tomu u žáků vzdělávajících se podle ŠVP vycházejícího z RVP ZŠS.
- **Pracovní sešity (listy)** navazují na učebnice, jsou provázány s jednotlivými kapitolami a slouží k procvičování, opakování a upevnění poznatků. Obsahují mimo jiné křížovky, rébusy, doplňovačky, které jsou pro žáky motivační a rozvíjejí logické myšlení. Efektivita jejich působení se zvyšuje při využití moderních vyučovacích metod a forem, jako je např. skupinová práce či kooperativní učení. Učebnice a pracovní sešity tvoří dohromady základní zdroje poznání, které můžete vhodně doplnit o další, výše již zmiňované zdroje – slovníky, encyklopedie, knihy, časopisy, Internet apod.



- **Modifikace textových pomůcek:** při vytváření vlastních textů, pracovních listů můžete vycházet z učebnic a pracovních listů pro běžnou ZŠ. Poradte se při jejich zpracování s učiteli, případně využijte jejich materiálů. Dbejte na to, aby byly psány srozumitelnou formou (jednoduché věty vystihující podstatu), barevně odlište základní a doplňující učivo, doplňte o slovníček (pro pochopení a rozšíření slovní zásoby). Pro shrnutí učiva, domácí cvičení, případně opakování vypracujte otázky a úkoly.
- **Specifickou formou didaktických pomůcek,** kterou mohou učitelé při práci se žáky využívat, jsou vlastní učební texty a „učitelské“ učebnice pro konkrétní žáky, žákovskou skupinu, třídu – s ohledem na jejich mentální úroveň a věk. Texty využívají místních a časových reálií (především ve vlastivědném, dějepisném, občanskovýchovném, přírodovědném, literárním 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 žákovské 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).
- Po poradě s učiteli můžete využívat i **materiály** vytvořené **v rámci projektu „Peníze do škol“** (pracovní listy, případně DUMy, které jsou zpracovány formou prezentací a interaktivních výukových materiálů).
- Velmi praktické a aktuální je v současnosti využívání **iPadů** ve výuce. Musíte si však uvědomit, že iPad nenahrazuje ostatní učební pomůcky, ale je speciální učební pomůckou, jejíž možnosti využití jsou vázány na odborné proškolení a spolupráci s učiteli.



## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Paní učitelka uvádí, jak se dá experimentovat s modely v hodinách zeměpisu: „Pro názornost učivo o vrstevnicích doplňuji experimentem s řezem kopců v určité nadmořské výšce (kopec je vytvořen z keramické hlíny a řežeme strunou). Pro demonstraci Sluníčka lze využít baterku (sledujeme stín) apod. Dobrou pomůckou je i provázek – pomocí provázku můžeme demonstrovat učivo v geometrii. Přímka je pro žáky s LMP abstraktní, imaginární pojem. Provázek odvíjející se z klubíčka je nekonečná přímka. Může se různě křivit. Když se usekne, je to úsečka. Dva žáci, Aleš a Barbora, tvoří krajní body úsečky A, B. K úsečce můžeme zase pomocí provázku tvořit kolmice (různé varianty). Z provázku můžeme vytvářet geometrické obrazce.“

## 5.3 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY, REEDUKAČNÍ POMŮCKY

P E T R P E T R Á Š

U dětí a žáků s mentálním postižením se neobejdeme bez pomůcek, pomocí kterých buď působíme na rozvoj orgánů či funkcí, které jsou u nich narušeny, oslabeny, ale alespoň částečně zachovány (reedukační pomůcky), nebo vybíráme pomůcky, které tento orgán či funkci „nahrazují“ (kompenzační pomůcky).

U žáků s lehkým mentálním postižením většinou využíváme pomůcky, které jsou zaměřeny na oblast reedukace, a to zejména percepce, jemné motoriky, 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 a kromě reedukačních pomůcek využíváme i pomůcky kompenzační.

Při aplikaci vhodných reedukačních a kompenzačních pomůcek je nutné vycházet z reálných potřeb žáka a z doporučení příslušného speciálněpedagogického centra. Je zřejmé, že budete využívat i pomůcky pro jiný druh postižení, zejména reedukační pomůcky pro tělesně postižené žáky (rozvoj motoriky a hybnosti), v případě imobilních žáků i speciální kompenzační pomůcky usnadňující pohyb, včetně úpravy prostředí.

**Pro rozvoj percepce (vnímání) u žáků s MP si vytvořte vlastní soubory pomůcek ze všech dostupných zdrojů.** Například:

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

**Jemnou motoriku a vizuomotorickou koordinaci** můžete rozvíjet pomocí trojhranného programu (rozvoj správného držení kreslicích potřeb), barevným odlišením předmětů, tvarů, písmen a číslic, modelováním písmen. Pro vizuomotorický trénink využívejte také omalovánky. Cvičte se žákem obtahování písmen, spojování teček v obrazce, skládání skládanek, hledání symbolů, orientaci v tělovém schématu, skládání kostek. Mezi další možné pomůcky patří motorický labyrint, grafomotorické listy a panely, korálky k navlékání, pexeso či Lego.

**Řečové funkce** posilujte tím, že vytváříte a aktivně využíváte popisky věcí, obrázků, reálií ve třídě, slova a obrázky k přiřazování, karty s podobnými písmeny (b – d, m – n) a podobně

znějícími slovy (*bram – pram*) pro rozvoj fonemického sluchu. K dechovým cvičením používejte například píšťalky na foukání, svíčky, větrník. Výbornou univerzální pomůckou je loutkové divadlo. Pro rozvoj **myšlení** využívejte obrazový a textový materiál (učebnice, pracovní listy pro ZŠP, ZŠS), obrázkové knížky, pohádky, slovníky, encyklopedie, konkrétní předměty k manipulaci, 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.

Na procvičení **paměti** využívejte např. pexeso nebo Kimovy hry.

**Pozornost** trénujte například při hledání rozdílů u dvou podobných obrázků, hledání chyb v obrázku s chybami, využívejte Kimovy hry.

**Pro usnadnění psaní a kreslení můžete využít** colorball (kreslicí kuličku), pera a tužky, které mají ergonomicky tvarovaný úchop, různé nástavce (molitanové, plastové), trojhranné nástavce, protismykové podložky, prstové barvy apod.

**Manuální dovednosti** rozvíjejte pomocí hraček (dřevěných, plyšových), textilních didaktických hraček, předmětů lepených na suchý zip, skládaček, vkládaček, jednoduchých konstrukčních skládaček, stavebnic apod. Vhodné jsou také pískovničky (i prosvětlené), kreslí se prsty, hřebeny apod. Využívejte také různé tvarovací hmoty (např. modelínu, modurit, hrnčířskou hlínu), silikonovou rehabilitační hmotu Theraflex (cvičení prstů a dlaní), kouzelný písek atd.

**Pro usnadnění pohybu a přemístění v prostoru** využívejte u žáka s přidruženými poruchami hybnosti berle, hole, vozíky, rehabilitační kočárky, tříkolky, schodolezy, zvedáky apod.

Z hlediska **úpravy pracovního místa a třídy** by bylo vhodné, aby měl žák o dispozici minimálně snadno přemístitelný a nastavitelný nábytek (stůl, židli); dále lehátko (i polohovací), žíněnku, kuličkový bazén, polohovací vak atd. Tyto pomůcky navrhuje třídní učitel a zajišťuje vedení školy (dle finančních možností).

**V rehabilitační tělesné výchově** můžete využít speciální pomůcky umožňující a usnadňující pohyb (jsou-li k dispozici), například:

- **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.

**V případě narušení komunikační schopnosti až ztráty schopnosti verbální komunikace** využijte pomůcky vycházející z konceptu augmentativní a alternativní komunikace (AAK), například:

- **Motivační pomůcky:** zvukové hračky, maňásci, loutkové divadlo apod.
- **Předměty:** trojrozměrné symboly mající 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 se sestavují 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, na tabulkové komunikátory, PC s dotykovým monitorem, s upravenou klávesnicí a myší nebo iPady.

Programy pro alternativní komunikaci:

- **Boardmaker** – pomocí tohoto programu se zhotovují a tisknou komunikační tabulky.
- **AC Keyboard** – komunikuje s českým hlasovým výstupem, umožňuje hlasité čtení slov nebo vět dle vlastního výběru.
- **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.

**V případě přidruženého zrakového postižení** používejte na základě doporučení speciálněpedagogického centra pro zrakově postižené speciální pomůcky, např. brýlové obruby, okluzor, lupy, kamerové zvětšovací lupy, lampičku na přisvětlení pracovního místa, speciální pracovní listy se zvětšeným písmem a zvýrazněným textem, ozvučené výukové programy, diktafon, braillový displej pro nevidomé a různé ozvučené elektronické pomůcky (např. kalkulátor s hlasovým výstupem), Pichtův psací stroj atd.

K různým stimulacím můžeme využít také pomůcky, které se používají v rámci konceptu bazální stimulace u žáků s těžkým mentálním postižením (pro vlastní uplatňování bazální stimulace je však nutné absolvovat výcvikový kurz).

- **Somatické podněty** – polohovací vaky, masážní trojhránky.
- **Vestibulární podněty** – vodní postel, velké rehabilitační míče, deky (na houpání).
- **Vibrační podněty** – vibrační masážní strojek, vibrační hračky, kalimba (vnímání vibrací), trampolína.
- **Akustické podněty** – elektronické klávesy, zvukové hračky, pomůcky pro muzikoterapii, krabičky od léků, plastové láhve naplněné různými drobnými předměty, válce, zvukové pexeso.
- **Vizuální podněty** – 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)** – voňavé pytlíčky s bylinkami, krabičky s různými vůněmi, gelové polštářky (teplé, studené).
- **Taktilně-haptické podněty** – předměty různě strukturovaných povrchů, látky různého druhu (kožešina, plyš, fleec, hrubě strukturovaný materiál).

Pro celkové uvolnění žáka (psychorelaxaci) slouží **speciálně upravené prostředí**, které je určeno nejen pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením. V podmínkách běžné základní školy však nebývá většinou pro finanční náročnost realizováno. Patří sem např. snoezelen, psychorelaxační místnost, „zahradu pocitů“.

**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 různými materiálem, případně předměty s různými povrchy, dávají možnosti pro vjemy hmatové. Pro zpříjemnění pobytu se může používat trampolína (houpání), různé velké míče, masážní strojek, vibrační masážní podložka apod.

**Psychorelaxační místnost** je pokoj, který je izolován od vlivů okolního prostředí. Pomocí barevných tlačítek (červené, modré, zelené, žluté) 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 seberealizace žáků s těžkým mentálním postižením.

Kapitola vám přiblížila možnosti zapojení nejrůznějších didaktických, reedukačních a kompenzačních pomůcek do vzdělávání. Důležité je používat pomůcky, které jsou atestované, tzn. nehrozí nebezpečí, že by používání pomůcky mohlo poškodit zdraví žáka (ekologicky natřené pomůcky, které např. žák s těžkým mentálním postižením může vnímat všemi smysly). Používání vysoce specializovaných pomůcek, např. pomůcek pro bazální stimulaci, je vhodné po absolvování školení, kurzu či výcviku pro práci s nimi. Doporučujeme nejlépe kurzy, které mají akreditaci MŠMT ČR.

 **LITERATURA****Použitá literatura:**

1. ČADOVÁ, E. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3308-0.
2. HEMZÁČKOVÁ, K.; KUBOVÁ, L. 2011. *Čteme obrázky (1. a 2. díl)*. Praha: Parta. ISBN 978-80 7320-055-8.
3. PAVLOVKIN, M.; MACKOVÁ, Z. 1989. *Žiak a učebnica*. Bratislava: SPN.
4. VALENTA, M. 1997. *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejr. ISBN 80-902057-8-X.
5. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
6. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3311-0.

**Internetové zdroje:**

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



---

# ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

## 6.1 ÚVOD

P E T R H A N Á K

U žáků z cílové skupiny je v některých případech vhodné, někdy dokonce nezbytné přistoupit v souladu s doporučením školského poradenského zařízení k úpravám obsahu vzdělávání. Vždy je nutné respektovat specifika a odlišnosti žáka, aby jeho vzdělávání bylo úspěšné. V některých případech je vhodné učivo obohatit v souladu s limity žáka, někdy je dobré poskytnuté informace modifikovat, tzn. upravit tak, aby byly pro žáka co nejsrozumitelnější.

Součástí této kapitoly jsou tři subkapitoly:

- Respektování specifik žáka;
- Obohacování učiva;
- Modifikace podávané informace.

## 6.2 RESPEKTOVÁNÍ SPECIFIK ŽÁKA

J A N A P E T R Á Š O V Á

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 výkon žáka. 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 musí pomáhat 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. Snižuje prohlubování neúspěchů, vyčleňování z kolektivu vrstevníků, zamezuje narůstání psychosomatických potíží.



Dle typu zdravotního postižení, případně zdravotního znevýhodnění, je nutné uplatňovat **následující doporučení:**

- Společně s učitelem volte postupy práce s dítětem v souladu s nároky vzdělávacího programu a v souladu s individuálním plánem vzdělávání dítěte.
- Citlivě rozlišujte míru nutné podpory dítěti, v žádném případě se nesnažte plnit úkoly za dítě, pouze dbejte na správnost pochopení a následného plnění stanovených postupů.
- Ověřujte si, zda žák správně pochopil zadání, rozlišujte mezi snahou dítěte ulehčit si práci, přenášet plnění na druhou osobu a sníženým porozuměním úkolu, případně takovou náročností úkolu, jež přesahuje schopnosti dítěte.
- Zaznamenávejte úspěšnost či naopak neúspěšnost těchto využívaných postupů, strategií, podporujte aktivitu a snahu dítěte, poskytněte přiměřenou míru povzbuzení, pochvaly dítěte.
- Podporujte samostatnost žáka, nesnažte se mu pomáhat za každou cenu, aby se vaše pomoc v budoucnu nestala spíše brzdou přirozeného vývoje dítěte.
- Respektujte aktuální zdravotní a psychický stav žáka, pokud dítě pravidelně užívá léky, konzultujte s rodiči jejich možný vliv na výkonnost, pozornost a aktivitu dítěte.
- Průběžně konzultujte s pedagogy úspěšnost či potíže při zvládnutí úloh, sledujte optimální časovou dotaci.
- Reagujte na zvýšenou únavu žáka, ponechtejte mu dostatečný prostor pro potřebnou psychohygienu, relaxaci, vždy však dbejte na to, aby tyto relaxační momenty nenarušovaly práci kolektivu.
- Kontrolujte, zda jsou připraveny pomůcky nezbytné pro výuku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zda se nevyskytly překážky, jež by znemožňovaly práce schopnost dítěte (např. prostorové).
- Dbejte na to, aby vaše přítomnost nebyla pro ostatní žáky třídního kolektivu rušivým momentem.
- Znalost třídního kolektivu vám pomůže podporovat a udržovat zdravé sociální vazby v rámci třídy.

#### **Priority práce s dítětem se zdravotním postižením:**

- dobrá znalost problému dítěte;
- znalost dopadu postižení na výkon dítěte;
- uvědomování si omezení vyplývajících ze zdravotního postižení či ze zdravotního znevýhodnění;
- znalost osobnostních rysů žáka, jeho způsobů komunikace, sebeprosazování;
- obeznámení se s rodinným zázemím dítěte (citová naplněnost, podnětnost, zájem o dítě, přiměřenost nároků na ně kladených, míra očekávání rodičů);
- pružný přístup, přiměřená motivace;
- průběžné konzultace s pedagogy a rodiči;
- ocenění dítěte;
- podpora zdravého sebepojetí, sebevědomí;
- podpora při zvládnutí neúspěchu;
- respektování pokynů pedagoga a jeho vedení;

- respektování zákonných zástupců (asistent pedagoga by neměl mít pocit, že je lepší než rodič, neměl by se snažit rodiče suplovat);
- spolupráce se všemi zainteresovanými odborníky a zákonnými zástupci;
- předávání informací, poznatků;
- pečlivé zaznamenávání důležitých dat, postupů.

S jakými projevy, problémy je nutno počítat:

- oslabení v oblasti poznávacích funkcí (vnímání, paměť, učení, myšlení, pozornost);
- snížení intelektových schopností nebo nerovnoměrné rozložení intelektových schopností,
- snížená adaptabilita (přizpůsobivost);
- snížená frustrační tolerance (snížená odolnost vůči psychické zátěži);
- poruchy aktivity a pozornosti;
- impulzivita;
- zvýšená unavitelnost;
- poruchy chování;
- omezení hybnosti různého stupně a rozsahu;
- smyslová postižení;
- vliv medikace (utlumení, hypoaktivita, spavost, unavitelnost, snížení výkonu).

O jaké žáky se jedná, cílová skupina:

- žáci s oslabením kognitivního výkonu;
- žáci s mentálním postižením;
- žáci s tělesným postižením;
- žáci s poruchami autistického spektra;
- žáci se smyslovým postižením;
- žáci se souběžným postižením více vadami (např. mentální a tělesné postižení);
- žáci s narušenými komunikačními schopnostmi;
- žáci se závažným zdravotním znevýhodněním (epilepsie, DM – cukrovka, onkologická onemocnění, psychiatrické diagnózy, pooperační stavy...).

## 6.3 OBOHACOVÁNÍ UČIVA

I V A N A K L E N O V Á

Opatření spočívá v přiměřeném rozšiřování základního učiva dle individuálních možností a schopností žáka. Po dohodě s učitelem pomáháte celkovému rozvoji žáka v souladu s jeho schopnostmi, rozvíjíte vědomosti a dovednosti z různých oblastí a můžete podporovat zájmy žáka a jeho motivaci k učení. Můžete pomáhat i v profesní orientaci žáků. Opatření dle pokynů učitele aplikujete na základě psychologického či speciálněpedagogického vyšetření, které prokáže v určité oblasti mimořádné schopnosti a dovednosti, jež je možné rozvíjet nad rámec příslušného školního vzdělávacího programu. Toto opatření můžete také zavést

spolu s pedagogem v případě, že u žáka shledáte určitý specifický zájem, který je možný v rámci vzdělávacího procesu dále rozvíjet a současně může být motivací k výkonu dalších činností spojených se vzděláváním. Obohacování učiva využíváte s cílem dosažení především vyšší míry vnitřní motivace žáků v rámci vzdělávacího procesu a dosažení vyšší míry kvality vzdělávacího výstupu.

V rámci daného výukového bloku učitel zařazuje obohacující prvky tak, aby žák na základě dosavadních poznatků mohl přejít na vyšší stupeň a současně byla respektována jeho přirozená zvědavost a zájem. Zde využíváte nejrůznějších forem informačních zdrojů při aplikaci projektového vyučování, instrumentálního vyučování, výuky ve skupinách apod. Žáka tak společně s učitelem vedete k rozvoji jeho vlastní iniciativy při osvojování učiva, dáváte mu možnost přirozeně vyniknout, usnadňujete mu prokazování vlastních kvalit, zvyšujete jeho vnitřní motivaci, kvalitu vzdělávacího procesu, jeho efektivitu, praktickou využitelnost osvojovaného, obohacujete a zpestřujete výuku apod. Před samotnou aplikací tohoto opatření musí učitel vytipovat a zvážit, které oblasti vzdělávání je vhodné vzhledem k individuálním možnostem a schopnostem žáka se zdravotním postižením, znevýhodněním obohacovat, rozšiřovat. Lze využít doporučení odborníků, školských poradenských zařízení atd. Obsah obohacování dané vzdělávací oblasti rozpracujete v individuálním vzdělávacím plánu (IVP), popř. v plánu pedagogické podpory. Plán pedagogické podpory nemusí obsahovat závazné údaje, které obsahuje dle platné legislativy IVP.

Ve spolupráci s pedagogem konkrétně specifikujete, které vzdělávací oblasti se bude obohacení (rozšíření) týkat, co bude jeho náplní, jaký bude očekávaný výstup – výsledek, jakých použijeme speciálněpedagogických metod, principů, kompenzačních, didaktických pomůcek. Musíte pečlivě volit obsah obohacujícího učiva, striktně respektovat podmínky jasné i strukturální návaznosti, dostatečné atraktivity pro daného žáka, kterou je možno zvyšovat využíváním a střídáním různých metod a forem vzdělávání při využití atraktivních pomůcek a technologií. U žáků s oslabením kognitivního výkonu, mentálním postižením se obohacování učiva týká až na některé výjimky většinou oborů výchovného charakteru, zejména pracovní výchovy, tělesné výchovy, popř. informatiky. Je nutné, abyste do výuky, vzdělávacích oborů zařazovali velké množství konkrétního názorného materiálu, který žákům umožní, aby co největší množství poznatků a dovedností fixovali s podporou zraku, hmatu a praktických činností. Manipulace s předměty, propojování poznatků s běžným životem zvyšuje u žáka zájem a zvědavost a napomáhá kvalitnějšímu pochopení toho, co by se měl naučit.



## PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Žák 7. ročníku ZŠ s lehkým mentálním postižením, individuálně integrovaný v běžné základní škole, vzdělávaný dle IVP vycházejícího z ŠVP, obsahově modifikovaného dle RVP ZV upravujícího vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, vyniká v praktických činnostech. Dokáže opravit jednoduché domácí spotřebiče, nábytek, pomáhá otci v dílně. Ve škole má navýšenou hodinovou dotaci pracovního vyučování a fyziky, kde se zaměřují

na principy fungování běžných technických zařízení a jejich konstrukci. Využívají široké spektrum didaktických stavebnic, pomůcek i reálných přístrojů. Do pracovního vyučování zařazují široké spektrum manuálních činností a postupně se snaží nalézt nejvhodnější profesní cestu.

## 6.4 MODIFIKACE PODÁVANÉ INFORMACE

I V A N A K L E N O V Á

Modifikaci (= obměna, úprava, přizpůsobení) podávané informace využíváte u žáků na základě instrukce učitele pro pochopení podávané látky v průběhu vzdělávání. Modifikace reaguje na složitost výkladu probírané látky, množství abstraktních pojmů, které jsou pro žáky s oslabením kognitivního výkonu nebo s mentálním postižením těžko pochopitelné, představitelné a vysvětlitelné. Díky tomuto podpůrnému opatření napomáháte žákovi pochopit sdělované informace, podstatu probíraného učiva, zajišťujete názornost učiva, preferujete žákovo pochopení učiva – zabraňujete verbalismu. Podstata modifikace učiva spočívá v úpravě a uzpůsobení výchozího sdělení do takové formy, která je pro žáka přijatelná, které žák rozumí a chápe ji. Toto opatření slouží k tomu, aby žák látku pochopil a byl schopen s danou informací dále pracovat a využívat ji v dalším vzdělávání. Podpůrné opatření vyžaduje vysokou míru individuálního přístupu. Nedostatek nebo naopak nadbytek informací při podávání učiva způsobuje, že žák neví, co a jakým způsobem má udělat, jaké jsou podstatné informace. Tato skutečnost může vést k vytváření stresových situací. Spolu s učitelem si také ověříte, zda a jak žák látce rozumí, a poté je možné přistoupit k její modifikaci nejvhodnější formou.

Při modifikaci učiva učitel doporučí, jakým způsobem postupujete:

- Navod'te správné fyziologické (dostatečný odpočinek, ustálený denní rytmus, optimální fyziologický stav) a psychologické podmínky (pracovní svěžest – dopolední hodiny jsou proto vhodné pro vštěpování nové látky, psychické soustředění – odstranění všech ostatních rušivých činitelů z prostředí).
- Modifikujte podávanou informaci zformulováním do tzv. kostry učiva (soubor faktů a vztahů prvořadého významu), kterou žák zvládne.
- Využívejte vhodné pomůcky a techniky pro dokreslení dané informace. Jedná se o pomůcky názorné, obrázkové (popř. fotografie), reálné předměty, pokusy, experimenty atd.
- Opakujte a upevňujte učivo pomocí aktivních metod (hry, skupinová práce, soutěž, rébusy, kvízy, projektové činnosti).
- Doplnějte zjednodušený slovní popis informace zobrazením, názornou pomůckou, případně pokusem.
- Maximálně zjednodušte informace doplněním vizualizací, příkladem a převodem do praxe.

Při modifikaci podávané informace opět učitel doporučí, jak:

- specifikovat základní učivo a stěžejní data;
- strukturovat úkol;
- informace a pokyny podávat jasně a stručně;
- průběžně ověřovat porozumění předávanému učivu.

Společně s učitelem využívejte multimediální materiály obsahující kromě verbální či textové informace také informace grafické (obrázky, grafy, schémata), zvukové (řeč, hudební doprovod), včetně jejich kombinace (videosekvence), a názorné pomůcky, reálné předměty. Čím více žakových smyslů zapojíte při podávání informace, tím lépe žák učivo pochopí, rychleji si ho osvojí. Důležitá je zásada názornosti. Podávaná informace, názorné pomůcky a metody výuky by měly být v souladu (vyvážené, výstižné, přiměřené žakovým dovednostem a možnostem; v žádném případě nesmí být příliš náročné, ani jednoduché). Modifikaci podávaných informací specifikujte a rozpracujte v individuálním vzdělávacím plánu na základě doporučení školského poradenského zařízení, popř. dodatečně obohatte o vlastní poznatky při každodenní práci se žákem. Při vlastní aplikaci kombinujte klasické vyučovací metody se speciálněpedagogickými metodami, postupy, formami a zásadami. Toto podpůrné opatření klade zvýšené nároky na systematickosti výuky, nevhodně podávaná informace, její nevhodná úprava (modifikace) vede k neúspěchu žáka, k výrazným problémům při osvojování učiva, potažmo k aspiraci atd.

## 6.5 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

P E T R H A N Á K

Toto podpůrné opatření využíváme u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v případě, že nemůže plnit školní vzdělávací program v plném rozsahu. Jde například o vzdělávání žáka za propojení dvou vzdělávacích programů, v případech vyžadujících změnu obsahu a rozsahu výuky, zařazení individuální psychologické či speciálněpedagogické péče, zařazení individuální výuky či potřeby speciálního pedagoga ve třídě nebo skupině k umožnění naplňování individuálních speciálních vzdělávacích potřeb žáka, v případě potřeby úpravy závěrečných nebo maturitních zkoušek ve středním vzdělávání a také v případě potřeby podpory asistenta pedagoga při vzdělávání.

Jedná se tedy o případy výuky formou individuální integrace ve škole hlavního vzdělávacího proudu nebo ve škole, třídě, vzdělávací skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam je žák s jiným zdravotním postižením integrován. Dalším případem využití individuálního vzdělávacího plánu jsou potřeby žáka, které vyžadují změnu organizace a formy výuky z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb nebo z důvodu jeho změněného zdravotního stavu, případně v důsledku vlivu sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Individuální vzdělávací plán se dá využít u žáka bez ohledu na to, kde je vzděláván,

tedy pokud je žák vzděláván v inkluzi, ale i ve škole, třídě samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

Uvedené opatření pomáhá žákovi pracovat dle jeho specifických vzdělávacích potřeb. Využívá žákovy schopnosti, respektuje jeho limity při práci a individuální pracovní tempo. Dochází k uspořádání výuky takovým způsobem, aby bylo možné pracovat jak společně se třídou, tak individuálně, a přitom nedocházelo při výuce ke vzájemnému rušení.

Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu uplatňujeme při modifikaci učiva. Při úpravách hodinové dotace a při propojení dvou vzdělávacích programů vyžaduje rozpracování obsahu a rozsahu vzdělávání žáka. Velmi důležité je vše dobře naplánovat a rozložit do logických kroků a fází. Základem je pak zodpovědná spolupráce školy s rodinou, žákem a se školským poradenským zařízením.

Pro vás jako asistenta pedagoga je důležité:

- Seznámit se podrobně s individuálním vzdělávacím plánem žáka.
- Ideální je, pokud se na jeho tvorbě podílíte aktivně za koordinace vašeho třídního učitele a ve spolupráci s ostatními účastníky vzdělávání (další pedagogové, kteří žáka vzdělávají, konzultant školského poradenského zařízení, rodiče žáka, případně zletilý žák, tlumočnicko do znakového jazyka, odborní lékaři, školní speciální pedagog, logoped atd.).
- Při naplňování individuálního vzdělávacího plánu vždy vše konzultujte s třídním učitelem, který je za tvorbu a realizaci tohoto opatření zodpovědný.
- Při práci se žákem mějte na paměti, že opatření, která individuální vzdělávací plán obsahuje, jsou závazná a že je potřeba je plnit neformálně a zodpovědně.
- V případě, že některé aktivity z individuálního vzdělávacího plánu žák neplní, ať už z jakéhokoliv důvodu, okamžitě tuto skutečnost konzultujte s třídním učitelem. Individuální vzdělávací plán není statický dokument, ale je třeba jej měnit, upravovat, doplňovat v závislosti na změnách vzdělávacích potřeb žáka; změny vždy koordinuje váš třídní učitel ve spolupráci s ostatními aktéry vzdělávání, za informovaného souhlasu zletilého žáka nebo jeho zákonných zástupců a také na základě doporučení konzultanta školského poradenského zařízení (SPC nebo PPP).

## SHRNU TÍ

P E T R H A N Á K

Autoři vám v této kapitole přiblížili možnosti práce se žákem za využití informací o jeho specifikách, mezi která u žáků s mentálním postižením a s oslabením kognitivního výkonu patří:

- oslabení v oblasti poznávacích funkcí (vnímání, paměť, učení, myšlení, pozornost);
- snížení intelektových schopností nebo nerovnoměrné rozložení intelektových schopností;
- snížená adaptabilita (přizpůsobivost);
- snížená frustrační tolerance (snížená odolnost vůči psychické zátěži);
- poruchy aktivity a pozornosti;
- impulzivita;
- zvýšená unavitelnost;
- poruchy chování;
- omezení hybnosti různého stupně a rozsahu;
- smyslová postižení;
- vliv medikace (utlumení, hypoaktivita, spavost, unavitelnost, snížení výkonu).

Při práci s tímto žákem je důležité vnímat jeho potřeby a limity, které jsou dány jeho zdravotním postižením nebo oslabením. Vhodná úprava obsahu učiva a jeho případná modifikace nebo zapojení individuálního vzdělávacího plánu do výuky nám v této práci hodně pomůže.

## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluze vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3311-0.







---

# HODNOCENÍ ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

## 7.1 ÚVOD

P E T R H A N Á K

Hodnocení žáků ve škole patří k často diskutovaným činnostem pedagogů. Zastánci klasické, tradiční školy podporují hodnocení formou známek na škále 1–5, pedagogové, kteří nesledují pouze výsledky, ale chtějí více popsat žáka v celé jeho výkonové šíři, zase podporují slovní hodnocení. V některých případech je možné realizovat hodnocení smíšené. U žáků s mentálním postižením vzdělávaných v programu základní školy speciální je z dikce školského zákona povinné hodnocení slovní. Jednotlivé možné formy hodnocení vám pro vaši praxi a realizaci této oblasti podpůrných opatření představují autoři v této kapitole.

Nezbytné je hned na úvod upozornit, že **hodnocení je doménou, kterou má na starosti výhradně učitel**. Asistent pedagoga se může spolupodílet na vyhodnocování IVP, na přípravě portfolia jako podkladu pro hodnocení žáka a jistě může s učitelem hodnocení žáka konzultovat z pozice asistenta pedagoga.

## 7.2 INDIVIDUALIZACE HODNOCENÍ

P E T R P E T R Á Š

Individualizace hodnocení znamená, že nehodnotíme všechny žáky stejným způsobem, protože všichni žáci ani nejsou stejní. Třídní kolektiv tvoří různorodá skupina žáků (zastoupeni jsou zde žáci nadaní, průměrní, ale i podprůměrní, školsky selhávající, a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami). Je tedy zřejmé, že při takové různorodosti musí učitel i vy uplatňovat vnitřní diferenciaci, a to jak z hlediska vyučování žáka, tak i vlastního hodnocení. Důležité tedy je, abyste dobře poznali nejen žáka, se kterým pracujete, ale také všechny jeho spolužáky, kteří dohromady tvoří kolektiv třídy a vytvářejí společně určité třídní klima. Individualizace hodnocení bezprostředně souvisí s nutností diferenciaci při zadávání práce žákům. Nelze chtít po všech všechno, ale po každém to, co odpovídá jeho schopnostem a dovednostem, aby došlo k pozitivní motivaci k dalšímu učení. Je tedy součástí individuálního přístupu k žákovi, spočívá v respektování individuálních možností a schopností žáka vzhledem k jeho diagnóze a vede k nacházení cesty pro co nejefektivnější učení.

Z výše uvedeného vyplývá několik doporučení, která vám učitel dá:

- Uplatňujte individuální přístup k dítěti a žákovi (respektujte jeho individuální možnosti a schopnosti).
- Tím, že důsledně individualizujete hodnocení, můžete objektivně ohodnotit konkrétního žáka.
- Přínosem individuálního hodnocení pro konkrétního žáka je, že napomáhá plánování reálných cílů pro další období, podporuje jeho motivaci, probouzí v něm aktivitu, a tím

i jeho další rozvoj, posiluje schopnosti žáka ve vývoji přirozeného sebehodnocení a působí preventivně proti sociálněpatologickému jednání a případným psychickým potížím.

### **Před realizací hodnocení si uvědomíme zejména:**

- Co všechno od hodnocení žáka očekáváme (co chceme pomocí hodnocení o žákovi zjistit)?
- Co očekává žák od hodnocení?
- Co a jakým způsobem chceme u žáka společně s učitelem průběžně hodnotit?
- Jaké hodnocení je pro žáka nejvhodnější (zda chceme zaznamenat jeho pokrok, nebo naopak zachytit překážky a neúspěchy)?
- Jakým způsobem můžeme žáka nejlépe motivovat a stimulovat, aby u něho došlo k nějakému posunu?
- Pomocí jakého hodnocení můžeme nejlépe sledovat a vyhodnocovat pedagogické působení vedoucí k dosahování vzdělávacích cílů u tohoto žáka?

Největší efektivity z hlediska respektování individuálních zvláštností žáka a z nich vyplývajících speciálních vzdělávacích potřeb dosáhne učitel v prostředí, kde se ve výuce střídá co nejméně vyučujících (1. stupeň ZŠ). S přibývajícím počtem vyučujících je důležité, abyste s nimi komunikovali o stejném přístupu k žákovi, odpovídajících nárocích a kritériích hodnocení.

Důležité také je, abyste dle pokynů učitele při individualizaci hodnocení posuzovali individuální vývoj daného žáka v čase a nesrovnávali ho s ostatními. Posuzujte jen konkrétního žáka, a to na základě předem daných kritérií, rozpoznávejte příčiny případných neúspěchů žáka a podávejte žákovi popisnou zpětnou vazbu.

Způsoby a formy prověřování učiva a hodnocení dosažené úrovně je třeba přizpůsobit typu školního zařízení (jinak jsou prověřovány znalosti a dovednosti dětí a prováděno hodnocení v mateřské škole, jinak v základní škole). Při práci s integrovaným žákem ve škole vychází učitel z toho, které formy hodnocení jsou uvedeny v IVP (známkou, slovní, kritériální hodnocení, sebehodnocení). Případné nejasnosti ohledně hodnocení konzultujte s třídním učitelem, ostatními učiteli, případně s výchovným poradcem.

### **Na co si musí učitel a dle jeho pokynů i asistent pedagoga dávat pozor při realizaci individualizovaného hodnocení:**

- Nepodceňovat diagnostickou fázi, při které se mapují individuální potřeby žáka. Vycházejte z doporučení třídního učitele, které pramení z jeho vlastní diagnostiky a také z analýzy zpráv z vyšetření v poradenském zařízení. Připojte vlastní postřehy z práce se žákem.
- Chybou je nejednotnost přístupu jednotlivých pedagogů, odlišné nároky na žáka a také odlišné hodnocení, nedostatečná individualizace při prověřování učiva a hodnocení, úlevy pro méně úspěšné žáky tam, kde nejsou nutné. K těmto chybám vedou, mimo jiné, také nejasná nebo žádná pravidla hodnocení.
- Je třeba dát si pozor na tendenci hodnotit žáka na základě srovnávání s ostatními žáky místo hodnocení pokroku konkrétního žáka.

- Nepodceňovat význam vysvětlení důvodů vedoucích k odlišnému hodnocení žáka (žákům ve třídě, jejich rodičům).

## 7.3 PODMÍNKY A METODY DLOUHODOBÉHO SLEDOVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKA

P E T R P E T R Á Š

Z hlediska objektivity se nelze při hodnocení spolehnout pouze na jednu univerzální metodu (která fakticky ani neexistuje), ale spíše je třeba snažit se 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 tak získáme soustavným sledováním výkonů žáka 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). Tato svá zjištění konzultujte především s třídním učitelem a ostatními učiteli podílejícími se na výuce žáka. Při dlouhodobém sledování výsledků žáka vás 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.

### **Společně s třídním učitelem a ostatními se podílíte na:**

- vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu (IVP);
- vyhodnocování úrovně samostatnosti žáka;
- vyhodnocování žákova portfolia;
- sebehodnocení žáka.

Dlouhodobým sledováním a zaznamenáváním výsledků žáka pomáháte získat objektivní a co nejpodrobnější informace o žákovi (a to nejen o dosažených vzdělávacích cílech, o průběhu jeho vzdělávání, dosažených pokrocích, ale také o jeho případné stagnaci). Na základě těchto informací je možné hodnotit nejen dílčí pokroky za určitou dobu, ale také vývoj žáka v delším časovém úseku, než představuje jedno klasifikační období.

### **Ve vztahu k učitelům respektujte následující pravidla:**

- Dohodněte se, jakým způsobem můžete přispívat k hodnocení žáka. Celkové hodnocení provádí vždy učitel!

- Třídní učitel (ne asistent pedagoga) musí koordinovat přístupy v hodnocení žáka s ostatními učiteli působícími ve třídě.

#### **Vaše role při vyhodnocování IVP:**

- Mějte na paměti, že žák vzdělávající se podle IVP je hodnocen za zvládnutí individuálních výstupů stanovených v IVP a formou určenou v IVP. Všichni žáci a také jejich zákonní zástupci musejí být seznámeni s rozdíly v hodnocení, které vyplývají z IVP.
- Průběžně vyhodnocujte s třídním učitelem plnění IVP žáka.
- Účastněte se celkového hodnocení IVP, které se provádí nejméně 2x ročně, a to za aktivní účasti všech, kteří se na jeho tvorbě a realizaci podíleli: vyučující učitelé, ředitel školy, výchovný poradce, zákonný zástupce, pracovník ŠPZ, případně další odborník.
- Na základě znalostí žáka, dlouhodobého sledování a hodnocení jeho výkonů dávejte podněty k doplnění a úpravě IVP (IVP není neměnný dokument, na základě vyhodnocení lze IVP během roku průběžně doplňovat a upravovat).

#### **Co sledujeme při vyhodnocování úrovně samostatnosti žáka:**

- Při posuzování úrovně samostatnosti žáka si všimněte toho, jak dalece je závislý na vašem vedení a jak dalece je schopen pracovat bez vašeho přímého vedení a podpory.
- Posuzujte také, jaká je úroveň orientace žáka na pracovní ploše, v prostorách třídy, školy, úroveň jeho sociální zdatnosti.
- Sledujte a hodnotte, na jaké úrovni je žák schopen využívat 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.).
- Všimněte si, jestli je žák schopen sebeobslužných činností a na jaké úrovni. V oblasti sebeobsluhy hodnotte zejména 4 oblasti: hygienu, stolování, oblékání, péči o zdraví.

#### **Jestliže učitel využívá hodnocení pomocí portfolia:**

- Ved'te žáka k zakládání různých prací (písemných, výtvarných, laboratorních, práce mohou být i rozpracované, návrhy řešení apod.) do složek k tomu určených.
- Hovořte se žákem o tom, co zakládáte a proč to zakládáte, aby pochopil smysl portfolia, tedy že to nejsou jenom desky na skladování prací, ale studnice rozmanitých a hodnotitelných informací o průběhu jeho vzdělávání a rozvoji jeho osobnosti, a to jak z pohledu učitele, tak i jeho samotného. Žák má před očima svůj vývoj.
- Za určité, předem určené období porovnávejte spolu se žákem uložené práce a sledujte, jestli nastal nějaký pokrok – zkuste společně formulovat jaký, případně zkuste společně přijít na to, co by se mělo ještě zlepšit a jak pokračovat dál.
- Postupně ho učte, že může sám hledat vlastní chyby, opravovat je, rozebírat svou práci a hovořit o ní s učiteli, ale i s rodiči.

#### **V případě, že učitel vede žáka k sebehodnocení (autonomnímu hodnocení):**

- Ved'te žáka k tomu, aby sám uměl popsat a uvědomit si své výsledky ve vzdělávání, poznat své potenciální možnosti a rozpoznat své slabé a silné stránky. Sebehodnocení je zaměřeno jak na průběh, tak i na výsledek školní práce.

- Učte žáka pracovat s chybou, aby pochopil, že chyba není ve škole zlem, ale stimulem k nápravě. Přitom dodržujte následující postup:
  - ▶ Naučte žáka vyhledat chybu (nejdříve společně, aby pochopil význam zpětné kontroly své práce a uměl využít nabyté znalosti k této kontrole). Poskytněte mu k tomu dostatek času.
  - ▶ Učte žáka identifikovat chybu (jestli byla způsobena náhodně, nebo vznikla např. z důvodu špatně naučeného pravidla, chybné aplikace apod.; zda je chyba závažná, nebo nepodstatná).
  - ▶ Při vysvětlení chyby (zjištění hlubších příčin chyby) zapojte i rodiče, mohou žákovi pomoci.
  - ▶ Důležité je, aby se žák naučil chybu napravit, aby se naučil učit. Učte ho na základě poznání, jaký styl učení mu vyhovuje, zvládnout správný styl učení.
- Pomocí sebehodnocení žák získává zpětnou vazbu od učitelů, spolužáků, ale i rodičů, přijímá odpovědnost za své učení. Sebehodnocení se týká i oblasti žákova chování (odhaluje nežádoucí projevy svého jednání a je vnitřně motivován k jejich nápravě).

Musíte mít však neustále na paměti, že využití hodnocení pomocí portfolia a sebehodnocení je u žáků s MP limitováno úrovní jejich kognitivních schopností. Častým jevem u nich je nerealističnost sebehodnocení (přílišná sebekritičnost, nebo naopak přeceňování vlastních schopností), která může být ještě podporována z rodinného prostředí. V obou případech je proto důležité, abyste spolupracovali (komunikovali s rodiči žáků).

## 7.4 ROZŠÍŘENÉ FORMY HODNOCENÍ

P E T R P E T R Á Š

Při hodnocení musíme vycházet z toho, jakou formu hodnocení preferuje třídní učitel a jaká forma hodnocení konkrétního žáka je uvedena v IVP. Nejběžnější a také nejrozšířenější způsob hodnocení je **hodnocení známkami**, jejichž přidělení má pevně stanovená kritéria a jsou vyjádřením zvládnutí učiva, důležitý je tedy výsledek (tzv. sumativní hodnocení). Učitel je používá většinou při výuce klasickými metodami a formami (frontální výuka, vyučovací hodina).

Při zavedení modernějších způsobů výuky (např. skupinová a kooperativní práce, vrstevnické učení apod.), při kterých jde o rozvíjení určitých kompetencí potřebných pro další vzdělávání a život, bude učitel volit také odpovídající 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 MP je lepší se orientovat spíše na formativní hodnocení, které je pro tyto žáky více motivující a nevede ke ztrátě motivace (ze špatných známek), nezájmu a případným kázeňským problémům. K rozšířeným formám hodnocení (formativního charakteru) patří zejména slovní hodnocení a kritériální hodnocení.

Cílem **slovního hodnocení** je motivovat žáka (podpořit jej i při jeho drobném úspěchu). Je to souhrnná písemná zpráva, ze které musí být zřejmá úroveň vzdělávání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu a k jeho vzdělávacím a osobním předpokladům. Slovní hodnocení může být stručné (formalizované) nebo rozšířené.

**Stručné (formalizované) slovní hodnocení** – je limitováno rozsahem pojmů k hodnocení, které odpovídají jednotlivým stupňům klasifikace.

**Rozšířené slovní hodnocení** – umožňuje 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 se hodnotí úkoly, které jsou krátké, časté a výsledek je jednoznačný (např. pětiminutovky v matematice), nebo úkoly, ve kterých se žákovi daří. Slovní hodnocení se použije v úkolech obtížnějších, např. se zaměřením na správnost postupu práce, nebo v úkolech, ve kterých se žákovi příliš nedaří (podpoří se tím jeho motivace). Pomocí slovního hodnocení se také mohou hodnotit předměty více naukového charakteru (např. matematika, český jazyk) a známkou předměty více výchovného charakteru (např. výtvarná výchova, hudební výchova).

Při **kriteriálním hodnocení** se stanoví několik základních kritérií pro hodnocení (například porozumění obsahu, přesnost řešení, představivost a tvořivost, pozornost, aktivita ve vyučování apod.). V potaz se pak bere celý žákův výkon. Přínosem tohoto způsobu hodnocení je také to, že pomůže identifikovat oblasti, které činí žákovi potíže, a umožní tak cíleně zaměřit následnou edukaci.

Využitím některé z rozšířených forem hodnocení pomůžete žákovi dosáhnout pocitu úspěšnosti, a tím zvýšíte jeho motivaci pro další učení.

**V případě, kdy je dohodnuto slovní hodnocení, dodržujeme při jeho realizaci následující doporučení a pravidla:**

- Slovní hodnocení může učitel využívat ve všech předmětech a ve všech ročnících 1. i 2. stupně, je rovnocenné s hodnocením známkou, ale jeho použití musí být uvedeno v IVP žáka a ve školním řádu (seznamte s ním spolu s třídním učitelem žáky i jejich zákonné zástupce).
- Mějte na paměti, že využití slovního hodnocení není pouhé mechanické převádění číselného klasifikačního stupně do slovní podoby. Slovní hodnocení je časově náročné a klade zvýšené nároky na vaše stylistické schopnosti.
- Cílem slovního hodnocení je objektivní posouzení jednotlivých složek výkonu žáka, podpora jeho osobního rozvoje a vhodná motivace.
- Chybou je, když se při slovním hodnocení příliš soustředíte na nepodstatné jevy, používáte negativního hodnocení (nezvládáš, neumíš...) a popisujete nedostatečně zvládnuté vzdělávací cíle jako důsledek osobních charakterových rysů („... protože jsi líný...“).
- Hodnoťte jen konkrétního žáka, nesrovnávejte jeho výkony s ostatními žáky.

- V hodnocení popisujte a posuzujte pouze skutečnosti související se školou.
- Při slovním hodnocení neužívejte odborné termíny.
- V případě stručného (formalizovaného) slovního hodnocení se držíme slovníku hodnotících výrazů, který byl předem připraven třídním učitelem (na jeho sestavování se můžete spolupodílet). Jestliže se slovně hodnotí více žáků, měl by se pro objektivnost hodnocení použít stejný slovník.
- Širší slovní hodnocení může učitel stylizovat jako osobní dopis žákovi (informuje ho o jeho pokrocích či slabinách a o tom, co je třeba ještě udělat).
- Žáka může učitel z některého předmětu hodnotit slovně a z jiného zase klasifikačním stupněm, přičemž oba způsoby jsou rovnocenné. Učitel však musí jasně stanovit, kdy se hodnotí slovně (např. matematika, český jazyk) a kdy známkou (např. výtvarná výchova, hudební výchova). Při kombinovaném hodnocení využíváme zejména formalizovaného slovního hodnocení (je bližší hodnocení známkou). Dbáme na to, aby hodnocení bylo včasné a aby mělo za následek vzrůst pozitivního chování a učení.
- Nehodnotíme jen správnost výsledku, ale i správně splněné části úkolu, správnost postupu, nehodnotíme rychlost.
- V prvních letech školní docházky omezíme slovní hodnocení na vysvědčení hlavně na popis.
- Při sestavování podkladů pro vysvědčení dbáme na to, aby formulace byly věcné a dobře podložené (měly by být v podstatě kladné, to však neznamená, že by se nemělo uvést i to, co se nepodařilo zvládnout).
- V případě přestupu žáka na školu, která hodnotí jiným způsobem, spolupracujte s třídním učitelem na převodu hodnocení žáka do formy, kterou užívá druhá škola (z důvodu objektivnosti hodnocení).

### **Kriteriální hodnocení:**

- Společně s třídním učitelem popište několik úrovní, na kterých mohou být stanovená kritéria splněna (indikátory).
  - Na tvorbě kritérií i indikátorů se podílejte společně s učitelem a žáky.
  - Mezi hodnotitelná kritéria můžete zařadit např. v českém jazyce a literatuře:
    - ▶ Jak se žák připravuje na vyučování (jestli se připravuje ústní či písemnou formou, využívá různé informační zdroje, dodržuje dané termíny apod.).
    - ▶ Jak pracuje v hodině (jestli žák sleduje výuku, je pozorný, aktivně se zapojuje, spolupracuje s ostatními, vede si pečlivě zápisy, má v pořádku pomůcky apod.).
    - ▶ Jak naplňuje výstupy (ústní forma – referáty, výklad, recitace; písemné práce – dílčí, kontrolní, souhrnné; práce s textem – čte s porozuměním, orientuje se v textu, vyhledává v textu různé informace, interpretuje text apod.).
- Každému kritériu přiřadíte určitý počet procent. Sestavte tabulku procentuálního hodnocení (např. 100 % – 90 % je výborně, 89 % – 75 % chvalitebně apod.).
- Respektujte nastavená kritéria, pomocí kterých hodnotíte, a seznámte s nimi, po dohodě s třídním učitelem, žáky a jejich zákonné zástupce.



## 7.5 POSÍLENÍ MOTIVAČNÍ FUNKCE HODNOCENÍ

P E T R P E T R Á Š

Posílení motivační funkce hodnocení spočívá v tom, že se budete snažit najít na výkonu žáka vždy něco pozitivního, za co byste ho dokázali pochválit, kladně ohodnotit, aby zažil pocit úspěchu, a tím našel vnitřní motivaci pro další učení (neustálé hromadění jen špatných známek, napomínání a psaní poznámek v žákovi probouzí pocity méněcennosti, vede k nárůstu psychického napětí, ke stresu). Posilováním motivační funkce hodnocení podporujete rozvoj osobnosti žáka, probouzíte v něm aktivitu a působíte preventivně proti jeho případnému sociálněpatologickému jednání či psychickým potížím a odmítavému vztahu k učení. Zároveň přispíváte k budování kladného vztahu žáka nejen k vám jako k asistentovi pedagoga, ale i k osobě jeho učitele.

K úspěšnému posilování motivační funkce hodnocení přispívají následující rady a pravidla:

- Seznamte se s IVP pro konkrétního žáka a se způsobem jeho hodnocení.
- Když učitel nastaví ve třídě i v IVP hodnocení známku, je riziko negativního hodnocení či nesprávně chápaného a realizovaného hodnocení vyšší než při rozšířených formách hodnocení. Posílení motivační funkce hodnocení zde hraje významnou roli.
- Rozeberte s třídním učitelem možnosti posílení motivační funkce hodnocení u konkrétního žáka.
- Při posilování motivační funkce hodnocení je důležitá informovanost a spolupráce s rodiči žáků a také se žáky samotnými (s celým třídním kolektivem).
- Mějte na paměti, že k motivaci žáka patří také příznivé klima třídy. Vstřícná atmosféra třídy (spolužáci, kteří žáka přijímají, spolupracují s ním) působí příznivě i na žáka samotného. Pracujte proto nejen se žákem, ale i s třídou jako celkem, aby si zde žák našel své místo, čas a prostor pro práci.
- Žákovo sebevědomí posilujte také tím, že ho zapojíte dle jeho schopností a zájmů do společné práce (třeba na nějakém dílčím úkolu, který je důležitý pro úspěch celého kolektivu, ohodnoťte každý jeho přínos pro splnění zadaného úkolu). Zadávejte mu úkoly zacílené do oblasti, ve které je dobrý a kde může dosáhnout pochvaly – např. za povedený obrázek ve výtvarné výchově, výrobek v keramice nebo v pracovních činnostech apod.
- Když učitel zadá úkol, zkontrolujte, jestli žák úkolu porozuměl, případně mu pomozte úkolu porozumět (parafrázování zadání úkolu společně se žákem, analýza zadání úkolu společně se žákem, společná diskuze o prioritách práce, o tom, jaký zvolí postup, čím začne), nevypracovávejte úkol za něj. Při jeho řešení sledujte, jestli žák volí správný postup řešení, jestli je v případě špatného řešení schopen se opravit, jestli nesprávný výsledek vznikl z důvodu nepozornosti, apod. Všechny tyto poznatky využijte při hodnocení žákovy práce, tlumočte je učiteli, snažte se na výkonu žáka najít vždy něco pozitivního, nehodnoťte 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) musíte dát žákovi najevo, že váš pozitivní vztah k němu zůstává nezměněn.
- K posílení motivační funkce hodnocení využívejte také alternativní formy hodnocení (ne známky), například tiskátka, nálepky, obrázky, body, odměny za určitý počet bodů apod.
- Body a odměny udělujte dle předem schválených pravidel, za konkrétní smluvený výkon.
- Odměňování závisí na individuálních potřebách žáka.
- Sledujte a hodnotte také míru žákova zapojení (snahy), jeho aktivity, chvalte, byť jednoduchými výroky: „To se ti povedlo.“; „Vidím, že ses snažil.“
- Výrazně využívejte při hodnocení i nekvantitativní formy (úsměv, pohazení, zašeptanou pochvalu, veřejnou pochvalu, odměnu), přidělení funkce ve třídě, oblíbené činnosti či hry.
- Zvláště opatrní musíte být při používání motivačních známek (neadekvátní hodnocení – jedničky, které neodpovídají výkonu nebo nejsou vázány na konkrétní výkon). Ostatní spolužáci to mohou vyhodnotit jako nadřování, což pak může vést k segregaci žáka v třídním kolektivu.
- Motivujte žáka i přes jeho konkrétní individuální zájem.
- Oceňte i žákovu snahu, výdrž, zájem („Dnes jsi byl trpělivý.“; „Vidím, že máš opravdu zájem.“ apod.).
- Cílem posílení motivační složky hodnocení sice je, aby ohodnocení bylo motivační, ale zároveň za maximální možný výkon (odpovídající schopnostem žáka). V případě, že jste příliš tolerantní a shovívaví, zbytečně snižujete nároky, případně pokud raději nehodnotíte vůbec (ve snaze vyhnout se negativnímu hodnocení), nebo naopak kladete nadměrné nároky na vykonanou práci, nebude toto hodnocení funkční.



## SHRNUTÍ

P E T R H A N Á K

Kapitola Hodnocení žáka a činnost asistenta pedagoga vám přiblížila jednotlivé aspekty a možnosti hodnocení žáků. Důležitou úlohu hraje přístup pedagoga k hodnocení žáka, kdy je možné hodnotit individualizovaně, neboť neporovnáváme množinu stejných žáků, ale hodnotíme individualitu jednotlivého žáka. Abychom předešli ukvapeným závěrům, je důležitý také dlouhodobý přístup k hodnocení výsledků práce žáka. Samostatnou kapitolou v případě hodnocení je vyhodnocování nastaveného individuálního vzdělávacího plánu, pokud jej žák má. To, že hodnocení má mít jednoznačně motivační charakter, je z pohledu moderní pedagogiky a psychologie zcela jasné. Pozitivní úloha v hodnocení by měla žáka vést k aktivnímu plnění úkolů.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
2. KOLÁŘ, Z. 2009. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
3. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3311-0.
4. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.

### Internetové zdroje:

1. <http://mojeskola.net/node/13>





---

# PŘÍPRAVA NA VÝUKU A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

## 8.1 ÚVOD

P E T R H A N Á K

Příprava na vyučování je v případech běžné školní docházky normálním úkolem, kterým obvykle škola vede žáky k pocitu vztahu k plnění povinností a k zodpovědnosti ke své školní práci. V případech, kdy se příprava do školy liší, u žáků naší cílové skupiny, je často zapotřebí jiného postupu pedagogů. Zejména u specifických výukových přístupů a metod, jako je např. zapojení alternativních komunikačních systémů, jde o úzkou spolupráci také s rodiči, které je třeba „vybavit“ informacemi, instruovat, jak úkoly zpracovávat a plnit.

## 8.2 JINÉ FORMY PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ

E D I T A S A T I N S K Á

Příprava na výuku je jednou z důležitých aktivit, ať už se jedná o přípravu pomůcek, specifického materiálu apod., tedy aktivit realizovaných ve škole, nebo o domácí přípravu. Význam asistenta pedagoga bude v obou případech tím větší, čím více se bude výuka odlišovat od výuky běžných žáků.

Asistent pedagoga ve spolupráci s vyučujícím připravuje, vybírá, případně v průběhu výuky modifikuje jak požadavky, tak pomůcky potřebné pro úspěšné osvojení nové látky nebo pro upevnění látky již probrané. Dobrá příprava urychluje orientaci v požadavcích, pomáhá k rychlejšímu pochopení učiva, snižuje riziko nepochopení, přetížení, a tím rychlejšího nástupu únavy.

Asistent pedagoga může sehrát důležitou úlohu i v případě „domácí přípravy“, v případě, že jsou pro vzdělávání využívány jiné komunikační systémy, jiné výukové metody (globální čtení, sociální čtení, matematika krok za krokem, numicon, yes we can atd.), nebo se jedná např. o dítě, jehož mateřským jazykem není čeština, apod. V takovém případě může asistent pedagoga spolupracovat s rodiči žáka – vysvětlí metody, ukáže či „zaučí“ v postupech užívaných školou, aby bylo vzdělávání jednotné. Domácí příprava by přesto měla zůstat zodpovědností a kompetencí rodičů.

### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Obecné zásady pro jiné formy přípravy:

- Spolupracujte s pedagogem, který vybírá, modifikuje jak penzum požadavků, tak také výukové metody a postupy, konzultujte to, co budete probírat s dítětem, v dostatečném časovém předstihu.

- Mějte zájem podrobně se seznámit s individuálním vzdělávacím plánem (IVP), zejména pak s předpokládanými cíli.
- Dobré je, máte-li možnost podílet se na vyhodnocení a úpravách IVP, jsou-li potřebné.
- Rovněž je žádoucí, abyste se podíleli na volbě nebo výrobě pomůcek (dovoluje-li to míra postižení, zapojte i žáka) tak, aby se s nimi nejen dosahovalo výukového efektu, ale také aby se s nimi pracovalo dobře jak vám jako asistentovi pedagoga (metoda či pomůcka, kterou asistent neovládá dobře nebo se mu s ní dobře neparcuje, může zapříčinit pomalejší pokroky nebo stagnaci – nebojte se improvizovat), tak žákovi (měl by s ní postupně umět pracovat co nejsamostatněji).
- Spolupracujte s rodiči – snažte se s rodiči probrat, co žákovi dělá při domácí přípravě problémy, ukazujte, jakým způsobem pracuje žák ve škole a co se ve škole osvědčilo, apod. Důležitá je jednota pracovních postupů a také to, aby žák pracoval efektivně, a snižovala se tak rizika přetížení.

## DŮLEŽITÉ

- Úkoly zadávejte jasně a stručně, pouze se základními informacemi.
- Ve všech předmětech se snažte ověřovat, zda žák pochopil úlohu (nechejte žáka reformulovat zadání vlastními slovy, pokládejte mu otázky ověřující porozumění zadání, případně předved'te, ověřte porozumění terminologii, novým slovům).
- Dbejte na to, aby si žák osvojil základní návyky související s postupy práce v příslušném vyučovacím předmětu a pro dané téma (cílem není vypracovat všechny úkoly, ale pochopit princip a postup), platí i pro těžší stupně zdravotního postižení (při komunikaci, při učení se hygienickým návykům, sociálním dovednostem apod.).
- Využívejte co nejdostupnějších prostředků k osvojení učiva (využívejte nejjednodušší pomůcky a činnosti, pokud možno z denního života, které žák zná – typicky pro matematiku, např. papírové peníze – platba v obchodě; až v případě nedostatků specifické pomůcky).
- Korigujte intervaly mezi aktivitou a potřebným odpočinkem, je-li dítě evidentně unavené, nemá smysl trvat na dokončení úkolu, udělejte přestávku, po ní se vraťte k revizi postupu – tedy: „Jak to budeme řešit?“
- Připravte si více materiálů k jednomu tématu, na kterém ověřujete pochopení principu. Dítě však vždy pracuje pouze s jednou věcí (minimalizujte přehlcování a rušivé podněty).
- Rovněž pracovní listy a materiály by měly být co nejjednodušší, strukturované, aby v nich byla snadná orientace.
- Pokud si dělá žák zápisy, ved'te ho k jednotné struktuře ve všech předmětech, využívejte barev, kreseb, vlepování obrázků, učeťe jej se zápisem pracovat – podtrhávat, co je důležité, apod. Usnadní mu to orientaci a domácí přípravu.

## SHRNU TÍ

P E T R H A N Á K

V této kapitole jsou shrnuty základní postupy, opatření a podmínky, které jsou důležité pro vás jako asistenta pedagoga, jenž se podílí na zadávání domácí přípravy u žáků s mentálním postižením a žáků s oslabením kognitivního výkonu.

## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. ARNOLD, N.; SANDRES, A. 2012. *Jak fungují stroje*. Praha: Mladá Fronta.
2. BLAŽKOVÁ, R.; MATOUŠKOVÁ, K.; VAŇUROVÁ, M.; BLAŽEK, M. 2000. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-89-3.
3. JUCOVIČOVÁ, D. et al. 2009. *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. ISBN 978-80-87295-00-7.
4. NEWMAN, S. 2004. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-872-4.





---

# PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

## 9.1 ÚVOD

P E T R H A N Á K

V práci se žákem je nezbytně nutné si uvědomit, že vzdělávání obvykle probíhá v nějaké sociální skupině, ve třídě žáků, tzn. v interakci s ostatními. Právě proto musíme vždy zvažovat přístupy a postupy práce tak, aby se žák mohl dobře začlenit do kolektivu spolužáků, aby byl v komunikaci s nimi maximálně úspěšný, aby nedocházelo k segregáčním tendencím v sociální skupině, v krajním případě k projevům šikany. Úspěšné začlenění žáka do třídy vrstevníků je významnou podmínkou pro jeho úspěšné vzdělávání.

## 9.2 KLIMA TŘÍDY

J A N A P E T R Á Š O V Á

Tato 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 jehož schopnost sociálního, praktického úsudku je snížena v důsledku mentálního postižení. Vyžaduje pečlivé sledování a pravidelné vyhodnocování rozvoje vztahů mezi žáky, aktivizaci jejich sociálního cítění 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.

### Doporučené postupy:

- dobrá znalost struktury třídního kolektivu (zde je nezbytné v široké míře uplatňovat princip spolupráce všech zainteresovaných – tedy pedagogů, školních psychologů, školských poradenských psychologů, speciálních pedagogů, sociálních pracovníků ad.);
- schopnost předvídat rizikové situace (opět je nutné 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 atd.);
- 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 role;

- 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 apod.);
- nácvik orientace v problémové situaci při využití vzorových modelových situací;
- společné vyhodnocování možných variant řešení problémové situace;
- nácvik zvládání konfliktu;
- zvýšená pozornost vůči rizikům během spontánních činností, zejména během přestávek;
- posilování kompetencí dítěte, zpětná vazba, fixace (upevnění) správných postupů.

#### **Významné priority:**

- dobrá znalost osobnostních rysů žáka, jeho způsobů komunikace a sebeprosazování, postavení v rámci daného kolektivu;
- dobrá znalost rodinného zázemí;
- 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 dítěte kompetentní osobou po vzájemné dohodě s rodiči dítěte);
- edukace rodičů, podpora jejich účasti při posilování sociálního cítění žáků; vhodná je spolupráce se sociálními pracovníky v případě sociálně slabších rodin (ve spolupráci s pedagogem).

#### **Projevy a překážky v sociálních dovednostech a zapojení do třídního kolektivu:**

- omezená schopnost sociálního, praktického úsudku, (např. v důsledku mentální retardace, psychického onemocnění, dlouhodobé citové deprivace apod.);
- oslabení v oblasti kognitivních funkcí;
- snížená adaptabilita;
- snížená frustrační tolerance (snížená odolnost vůči psychické zátěži);
- nedostatečná zkušenost.

Žák potřebuje podporu většinou jen ze strany pedagoga, a to v případě, že má menší zkušenost se sociálními vazbami, nebo sníženou adaptabilitu.

## SHRNUTÍ

P E T R H A N Á K

Kapitola shrnuje základní informace o správném, „zdravém“ sociálním prostředí ve třídě, které se označuje jako klima třídy. Jsou předloženy základní postupy při práci se třídou, aby společné vzdělávání bylo maximálně úspěšné, jsou popisovány významné priority, ale i překážky a zábrany v zapojení žáků do třídního kolektivu.



---

# ÚPRAVA PROSTŘEDÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

## 10.1 ÚVOD

P E T R H A N Á K

Úpravou prostředí máme na mysli samozřejmě úpravu prostřední ve škole. Už v době přijetí žáka do školy by mělo být zřejmé, do které třídy bude zařazen, jak bude třída v rámci školy situována, jak bude řešen zasedací pořádek v konkrétní třídě. Ve třídě, v níž jsou zařazeni žáci s těžšími formami zdravotního postižení, je pak vždy nezbytné promyslet všechny souvislosti, včetně režimových opatření (přesuny žáka, změna pedagogů atd.), vzdálenost hygienického zařízení či boxu, dostupnost vzhledem k imobilitě žáka aj. Všechny úpravy prostředí je třeba dělat v širších souvislostech, promyšleně, aby byl žák ve škole spokojen, což je velkým předpokladem k úspěšné školní práci.

## 10.2 ÚPRAVA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ

J A N A G A V E N D O V Á

Jednou z podmínek úspěšného vzdělávání žáků s mentálním postižením je dobrá organizace vzdělávacího procesu, s čímž souvisí také úprava školního prostředí. Při úpravě pracovního prostředí se věnujte nejen prostředí třídy, ale všem prostorám školy, ve kterých se žák bude pohybovat. Zabývejte se umístěním třídy v budově školy, blízkostí šatny, možností snadného pohybu žáka po škole. Před nástupem žáka do školy prostudujte závěry vyšetření školského poradenského zařízení a návrh konkrétních podpůrných opatření.

**Mateřská škola** je většinou prvním sociálním prostředím, kde je dítě bez rodičů. Asistent pedagoga je spolu s učitelkou nejbližším člověkem dítěte v prostředí MŠ a významně záleží na tom, jak dítěti usnadní život v novém prostředí. Společně s učitelkou vyberte pro dítě místo u stolečku. Je třeba, aby dítě bylo s učitelkou v dobrém vizuálním a akustickém kontaktu, aby mohlo být v interakci s ostatními dětmi. Pracovní místo dítěte označte symbolem, který jej bude provázet celou MŠ. Označte také skříňku v šatně, ručník v koupelně. Pro dobrou orientaci dítěte zvolte místo poblíž vchodu do třídy. Dohodněte s rodiči, aby symbolem byly označeny také osobní věci dítěte. V prostoru třídy vymezte dítěti místo, kde bude moci relaxovat a být v případě potřeby chvíli samo – např. dětský stan.

Činnosti, které probíhají v MŠ, podpořte ve spolupráci s učitelkou vizualizačními systémy – uspořádání věcí na stolečku – např. potřeby k jídlu, k výtvarné výchově, režim dne, postup při oblékání. Vhodné jsou tabulky se suchými zipy, se kterými dítě v průběhu dne pracuje.

**Základní, střední škola** – můžete využít i podněty z části Mateřská škola.

Ve spolupráci s učitelem již před nástupem žáka do třídy promyslete, kde bude mít žák své pracovní místo – zda to bude první lavice u katedry či některá lavice ve středu třídy. V prvním období přítomnosti žáka ve třídě pozorujte, zda zvolené pracovní místo je optimální – zda je žák s učitelem v kontaktu, zda individualizace jeho vzdělávání neruší ostatní žáky, zda má žák se zdravotním postižením možnost snadného pohybu po třídě.

Při výběru pracovního místa nezapomeňte na výškově nastavitelnou židli a lavici. Žák může také využívat různé specializované židle s područkami, lavici s úhlově nastavitelnou plochou. Je třeba rozhodnout, zda bude žák sedět v lavici sám, se spolužákem nebo s asistentem pedagoga. Pokud sedí žák ve větší lavici, má více prostoru na rozložení pomůcek a můžete si k němu při práci přisednout a v činnosti mu dopomoci. Učební a osobní pomůcky společně s rodiči žákovi označte. Žák s mentálním postižením, zvláště s těžším stupněm postižení, má s rozeznáním svých pomůcek značné obtíže. U žáka s těžším postižením můžete pracovní plochu vizuálně strukturovat – foto žáka, pás se suchými zipy pro vizualizaci vzdělávacího procesu. V průběhu dne sledujte, jak žák sedí, zda je opřen o opěradlo, zda má nohy na zemi, zda sedí rovně a zda má lavici ve vhodné vzdálenosti od židle. Pro použití různých činností ve škole můžete žákovi vyrobit různé podložky na lavici. Podložka pro výtvarnou výchovu bude mít vyznačeno místo pro pastelky, barvy, nůžky apod., podložka pro jídlo bude mít vyznačeno místo pro lžíci, příbor, hrnek, misku.

V prostoru třídy vymezte místo na odkládání pomůcek žáka, zda to bude skříňka, police, boxy, kapsář, závisí na možnostech třídy a na vaší kreativitě. Místo pro ukládání pomůcek by mělo být pro žáka v prostoru třídy dostupné, nezapomeňte také na místo pro ukládání osobních věcí. Žák s mentálním postižením si rád ukládá své „poklady“ do uzavřeného prostoru. Osvědčily se různé dětské kufříky, které si může žák přenášet a ve volné chvíli se s obsahem kufříku hrát.

Názornost a strukturalizaci života ve škole podpořte spolu s učitelem vizualizačním systémem ve třídě a v dalších prostorách. Fotografie, symboly či verbální informace umístěte ke všem místům, kde žák vykonává specifickou činnost – umývadlo ve třídě, umývárna, WC, šatna, jídelna. Můžete se podílet ve spolupráci s učitelem na výrobě a používání symbolů pro denní režim, rozvrh hodin, motivační a hodnotící systém apod.

Součástí školního dne jsou také relaxační chvíle ve třídě. Relaxační prostor můžete vyzdobit spolu se žáky obrázky nebo polštářky vyrobenými ve škole. V průběhu dne můžete se žákem na koberci vykonávat i individuální vzdělávací činnost, ale tak, abyste nerušili ostatní žáky ve třídě. Ve třídě pro žáky s těžším postižením je často umístěn větší relaxační prostor – bazének s kuličkami, houpací síť apod. Asistent pedagoga je většinou tím, kdo se žákem tyto relaxační aktivity realizuje – můžete při těchto činnostech žákům číst, zpívat, zprostředkovat jim poslech hudby. Můžete také využít některých relaxačních metod – např. míčkování, baby masáže. Jsou to však techniky, ke kterým je třeba mít odborné proškolení.

Větší školy, většinou školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, využívají specializované prostory pro arteterapii, muzikoterapii. I zde se může asistent pedagoga po odborném zaškolení stát terapeutem, koterapeutem, a zvyšovat tak kvalitu života žáků se zdravotním postižením ve škole.

U některých žáků s těžkým mentálním postižením bude potřeba zřídit prostor na hygienu, přebalení, někdy je při nácviu hygieny účelné mít ve třídě nočníček. Dbejte vždy na intimitu těchto úkonů – koutek s paravánem apod.

Při pohybu ve školním prostředí mějte na mysli zásady bezpečnosti pohybu žáků v prostorách školy i v blízkém okolí. Umožněte žákovi se zdravotním postižením plnohodnotný školní život. Počítejte se žákem i při výběru školních akcí – exkurze, školní výlety, školy v přírodě, společenské a sportovní aktivity.



## SHRnutí

P E T R H A N Á K

V této kapitole jste byli seznámeni s podmínkami, které jsou potřebné při řešení úprav prostředí ve škole za účelem žákova úspěšného vzdělávání. Informace byly poskytnuty podle druhu školy, od předškolního zařízení až po školu střední. Specifikum tvoří úpravy související se vzděláváním žáků s těžkým zdravotním postižením.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

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





---

# **SPECIFICKÉ ZÁSADY V PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA SE ŽÁKEM S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM NEBO OSLABENÍM KOGNITIVNÍHO VÝKONU**

---

PETR HANÁK

Práce s cílovou skupinou žáků této metodiky je velmi specifická. Pokud si pedagog neuvědomí odlišnosti jednak osobností těchto žáků a jednak zásad práce s nimi, je pedagogické působení často obtížnější a méně efektivní.

### **Obtíže u žáků s mentálním postižením mají často tato specifika:**

- infantilita (dětinskost, žák se projevuje jako dítě mladšího věku v závislosti na míře (hloubce) mentálního postižení);
- fixace na známé okolí, zejména na rodiče;
- narušený komunikační systém (od prosté dyslálie – patlavosti – až po závažné poruchy komunikace);
- poruchy pozornosti;
- obtížná adaptace na školní požadavky, potřeba vizualizace a velké motivace;
- ulpívání na detailech a zároveň potíže se schopností komparace (srovnávání);
- nižší výkonnost mechanické paměti a také logického myšlení, obtíže s abstrakcí;
- postižení pohybové koordinace až různé formy tělesného postižení;
- s mentálním deficitem se často pojí jiné druhy zdravotního postižení (smyslové, PAS, ADHD, NKS);
- hyperaktivita, ale také hypoaktivita.

Všechny uvedené možné obtíže u žáků je třeba pozorně za pomoci speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky, kterou obvykle provádí speciálněpedagogické centrum, identifikovat a na základě doporučení, která jsou uvedena v jednotlivých kapitolách metodiky, aplikovat vhodné postupy. Všechna doporučení je nezbytné provázat se zajištěním vhodných pomůcek, vhodného školního prostředí, odpovídajících forem hodnocení, společně se správným organizačním a personálním zajištěním vzdělávání.

### **Doporučení pro práci s těmito žáky:**

- respektování pracovního tempa žáků, kteří mají tyto limity;
- konkrétnost při práci se žáky;
- názornost při práci se žáky (zapojení všech smyslů pro zprostředkování informací);
- strukturování výuky, ale i všech sdělovaných informací;
- využití metody malých kroků při vzdělávání;
- je třeba používat přiměřeného množství podnětů, tzn. „nepřesytit“ žáky podněty;
- zapojit prožívání ve vzdělávání (viz zapojení všech smyslů);
- při vzdělávání využívat hojně pracovních činností, rozvoj jemné a hrubé motoriky;
- podpora žáků v míře, kterou aktuálně potřebují.

Je třeba vědět, že není cílem chtít od těchto žáků za každou cenu naplnit maximální školní výkony, ale že je třeba je připravit na co možná nejkvalitnější prožití života, který je po ukončení vzdělávání čeká.



## SHRNUTÍ

Kapitola Specifické zásady v práci asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením nebo s oslabením kognitivního výkonu nastiňuje možné obtíže, které mohou mít žáci z cílové skupiny, a doporučení, jak s těmito obtížemi pracovat. Jde zejména o to umět najít odpovědi na otázky a seznámit se s doporučenými postupy, které prezentuje tato metodika a doporučená literatura.



## LITERATURA

### Doporučená literatura:

1. HANÁK, P. a kol. *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. 2., upravené vydání. Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-86856-89-6.
2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.
3. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-0999-2.

# ZÁVĚR

P E T R H A N Á K

Publikace *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo s oslabením kognitivního výkonu* představuje ucelené rozpracování vybraných podpůrných opatření, na kterých se asistent pedagoga aktivně podílí.

Celá publikace je členěna do těchto 11 kapitol:

- 1 Mentální postižení
- 2 Organizace vzdělávání a činnost asistenta pedagoga
- 3 Modifikace vyučovacích metod a činnost asistenta pedagoga
- 4 Intervence a činnost asistenta pedagoga
- 5 Využití pomůcek a činnost asistenta pedagoga
- 6 Úpravy obsahu vzdělávání a činnost asistenta pedagoga
- 7 Hodnocení žáka a činnost asistenta pedagoga
- 8 Příprava na výuku a činnost asistenta pedagoga
- 9 Práce s třídním kolektivem a činnost asistenta pedagoga
- 10 Úprava prostředí a činnost asistenta pedagoga
- 11 Specifické zásady v práci asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením nebo s oslabením kognitivního výkonu

Jednotlivé kapitoly jsou dále členěny na subkapitoly, které korespondují s podpůrnými opatřeními, na jejichž realizaci se aktivně podílí právě asistent pedagoga. Kolektiv autorů věří, že se pedagogická práce podle těchto doporučených postupů bude dařit a že bude ku prospěchu nejen uživatelům z řad pedagogických pracovníků, ale zejména dětem a žákům z uvedené cílové skupiny.

# SLOVNÍČEK ODBORNÝCH POJMŮ

- Alternativní, augmentativní komunikace** – pokouší se přechodně nebo trvale kompenzovat projevy poruchy a postižení u osob se závažným postižením řeči, jazyka a psaní.
- Audioknihy** – doslovné nahrávky textů knih, v současné době zpravidla ve formátu MP3.
- Autonomní hodnocení** – 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.
- Dílčí deficity funkcí** – 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).
- Formalizované hodnocení** – stručné slovní hodnocení, je limitováno rozsahem pojmů k hodnocení, které odpovídají jednotlivým stupňům klasifikace.
- Formativní hodnocení** – 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).
- Grafomotorika** – jemná motorika rukou se zaměřením na kresebný a písemný projev.
- Individuální vzdělávací plán (IVP)** – je stanoven v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka se zdravotním postižením. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- Inkluzivní (vzdělávání)** – společné vzdělávání je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky. Děti mohou mít nebo mají prospěch ze vzdělávání ve školách v místě bydliště. Při vzdělávání se zohledňují jejich potřeby.
- Instabilita** – nestálost, nevyrovnanost, psychomotorický neklid.
- Integrovaný** – spojený, sjednocený, propojený (integrovaný žák – žák se zdravotním postižením vzdělávaný spolu se žáky bez postižení).
- Kognitivní (poznávací) funkce** – jedna z hlavních oblastí lidské psychiky, zahrnují kromě paměti i koncentraci, pozornost, řečové funkce, rychlost myšlení, schopnost pochopení informací.
- Kombinované postižení, postižení více vadami** – 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: používají se pojmy **kombinované postižení, postižení více vadami, vícenásobné postižení** apod.
- Kompenzační pomůcky** – pomůcky, které pomáhají k rozvoji a nácviku náhradních činností všude tam, kde není do žádoucí míry možná reedukace původní funkce.

**Komunikační deník** – komunikační prostředek u žáků s těžkým postižením, nemluvicích. Obsahuje velké množství fotek, obrázků, jejichž prostřednictvím žák vyjadřuje své potřeby.

**Kriteriální hodnocení** – hodnotí se jednotlivé výkony podle toho, zda bylo stanovené kritérium úkolu splněno či ne, a to bez ohledu na ostatní žáky.

**Kvantitativní formy hodnocení** – 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.

**Mentální postižení** – vývojová porucha integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale narušená poznávací schopnost.

**Nekvantitativní formy hodnocení** – patří sem například úsměv, pohazení, zašeptání pochvaly, veřejná pochvala, odměna.

**Oromotorika** – pohyby mluvních orgánů (mluvidel) dutiny ústní.

**Percepčně-motorické poruchy** – 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.

**Pervazivní vývojové poruchy** – vývojové poruchy charakterizované obtížemi úspěšně se adaptovat ve společnosti v důsledku kvalitativních abnormalit 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. Nověji se používá pojem PAS – poruchy autistického spektra.

**Piktogram** – grafický znak, který znázorňuje pojem nebo sdělení obrazově.

**Plán pedagogické podpory** – plán, který si vytváří učitel u žáků, kteří ve škole mají oslabené pracovní výkony. Při jeho tvorbě se pedagog drží podpůrných opatření daných v 1. stupni podpory.

**Procesuální schémata** – schéma se využívá u dítěte se zdravotním postižením; je to soubor obrázků nebo fotografií, které zachycují jednotlivé kroky nějakého procesu – většinou části dne. Zdravotně postižený žák může mít problém při plnění pokynů, které se skládají z několika na sebe navazujících úkonů. Žák je tak naveden na postupné kroky při plnění úkolů a činností.

**Raptus** – prudký záchvat zuřivosti následující po úzkostném stavu.

**Reedukační pomůcky** – pomůcky, které jsou zaměřeny na rozvíjení všech postižených nebo narušených, případně oslabených orgánů a funkcí v procesu vzdělávání.

**RVP ZV-LMP** – je součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

**Serialita** – posloupnost, myšlenková operace vyjadřující uvědomění si sekvencí řešení problému, schopnost rozdělit aktivitu do logicky navazujících dílčích kroků.

**Schodolez** – kompenzační pomůcka pro překonávání schodišť a výškových bariér.

**Snoezelen** – speciální místnost určená k poskytnutí pozitivně naladěného 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.

**Sociabilita** – schopnost a dovednost navazovat sociální vztahy.

**SPC** – speciálněpedagogické centrum (školské poradenské zařízení).

**Speciální vzdělávací potřeby** – 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).

**Sumativní hodnocení** – hodnocení známkami – viz kvantitativní formy hodnocení.

**Širší slovní hodnocení** – hodnocení, které umožňuje větší popisnost při hodnocení znalostí, dovedností a schopností, lze hodnotit i pokrok žáka v jednotlivých oblastech za dané časové období.

**Vertikalizační pomůcka** – kompenzační pomůcka určená pro vertikalizaci ze sedu do úplného stoje, s možností přejít do lehu, pro nácvik chůze apod.

**Vizualizační systémy** – 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...

**Vizualizovat** – 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.

**Vizuomotorická koordinace** – souhra pohybu s kontrolou zraku.

**Znak do řeči** – 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.

**ZŠ praktická** – 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.

**ZŠ speciální** – 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 péči osvojovali základní vědomosti, dovednosti a návyky.

# LITERATURA

1. ARNOLD, N.; SANDRES, A. 2012. *Jak fungují stroje*. Praha: Mladá Fronta. ISBN 978-58-204-2649-9.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. 2004. *Prostorová orientace*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna.
3. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Praha: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
4. BLAŽKOVÁ, R.; MATOUŠKOVÁ, K.; VAŇUROVÁ, M.; BLAŽEK, M. 2000. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-89-3.
5. BROUMOVÁ, D. *Motivace žáků k učení*. 2010/11. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
6. ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Zvládání problémového chování nejen v domovech sociálních služeb*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
7. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
8. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2010. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA.
9. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
10. ČADOVÁ, E. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3308-0.
11. Didaktické materiály řady Logico Piccolo, zejm. 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*.
12. Didaktické pomůcky firem Mentio, Nomiland, Hobla.
13. ELLIOT, J.; PLACE, M. 2002. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-2470-1820.
14. ERKERT, A. 2004. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-938-0.
15. FELCMANOVÁ, L. 2013. *Test zrakového vnímání a soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum Praha. ISBN 978-80-87581-02-5.
16. FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S.; FALIK, L. 2010. *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teacher College Press. ISBN 978-0-8077-5118-3.
17. FISCHER, R. 2004. *Učíme žáky myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-966-6.
18. GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.
19. GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. a kol. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.



20. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
21. HANÁK, P. a kol. 2011. *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. 2. vyd. Praha: NÚV. ISBN 978-80-86856-89-6.
22. HEMZÁČKOVÁ, K.; KUBOVÁ, L. 2011. *Čteme obrázky (1. a 2. díl)*. Praha: Parta. ISBN 978-80 7320-055-8.
23. HUČÍKOVÁ, A.; HUČÍK, J. 2011. *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, s. r. o. ISBN 978-80-89535-01-9.
24. JACOBS DEBRA, S.; BETTS DION, E. 2013. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0498-5.
25. JUCOVIČOVÁ, D. et al. 2009. *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. ISBN 978-80-87295-00-7.
26. JŮN, H. 2009. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-590-5.
27. KOLÁŘ, Z. *Hodnocení žáků*. 2009. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
28. KOLEKTIV AUTORŮ. 2011. *Metodika podpory sociálních dovedností. Aneb jak připravit a vést kurzy sociálních dovedností pro lidi s mentálním postižením*. SPMP ČR. ISBN 978-80-260-0446-2.
29. KREJČOVÁ, L. 2013. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: PORTÁL. ISBN 978-80-262-0596-1.
30. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (EDS.). 2010. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 979-80-7308-347-2.
31. KREJČOVÁ, V. 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.
32. KUBIŠOVÁ, S.; LOVASOVÁ, H. a kol. 2012. *Sborník výukových materiálů, UP a studijních zdrojů ke vzdělávání dětí a žáků s PAS a těžkým kombinovaným postižením*. Kroměříž: MŠ a ZŠ speciální.
33. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
34. MALACH, J. 2003. *Základy didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-266\_1.
35. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.). 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-679-0.
36. Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, č. j. 37 014/2005, ze dne 22. 12. 2005.
37. MICHALOVÁ, Z. 1998. *Shody a rozdíly*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-85808-60-9.
38. MICHALOVÁ, Z. 2004. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-026-1.
39. Nařízení vlády č. 201/2010 Sb., o způsobu evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu, s účinností ke dni 1. 1. 2011.

40. NEWMAN, S. 2004. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-872-4.
41. PAUSEWANGOVÁ, E. 1993. *150 her k utváření osobnosti pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-50-X.
42. PÁVKOVÁ, J. et al. 2008. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
43. PAVLOVKIN, M.; MACKOVÁ, Z. 1989. *Žiak a učebnica*. Bratislava: SPN.
44. PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
45. POKORNÁ, V. 2011. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-794-7.
46. POKORNÁ, V. 2011. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-794-4.
47. Pracovní listy z řady Logico Piccolo – např. *Prostorové vnímání – pravolevá orientace; Geometrie 1 – prostorové vnímání; Geometrie 2 – Představitost, orientace, pohyb; Dojdi, doleť, doskoč*.
48. *Profil na jednu stránku ve škole*. 2012. Rytmus, o. s. ISBN 978-80-903598-8-8.
49. PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
50. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
51. RABUŠICOVÁ, M. 1996. *Správa a řízení škol. Rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido. ISBN 80-210-1745-7.
52. REZKOVÁ, V.; TUMPACHOVÁ, L. 2010. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
53. REZKOVÁ, V.; ZELINOVÁ, O.; TUMPACHOVÁ, L. 2010. *Koncentrace pozornosti: soubor pracovních listů určených pro děti k nácviku a zlepšení koncentrace pozornosti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
54. RÖDLINGOVÁ, B. 2009. *Jak dlouho trvá rok?* Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-814-1.
55. SINDELAR, B. 2007. *Deficity dílčích funkcí: příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Brno: Psychodiagnostika.
56. SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7.
57. STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.
58. STRAUSSOVÁ, R.; KNOTKOVÁ, M. 2011. *Průvodce rodičů dětí s PAS*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0002-4.
59. SUCHÁ, J. 2010. *Trénujte si paměť*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-791-6.
60. ŠIMANOVSKÝ, Z. 2008. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-426-7.
61. VALENTA, M. 1997. *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejr. ISBN 81-902057-8-X.
62. VALENTA, M.; MÜLLER, O. 2007. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-0999-2.
63. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3380-6.

64. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3311-0.
65. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3381-3.
66. VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3312-7.
67. 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.
68. Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.
69. 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.
70. WEINHOLDOVÁ, A. 2010. *Poznáváme hodiny a čas*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-0002-647-3.
71. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění, § 29.
72. ZELINKOVÁ, O. 2010. *Pavučinka: soubor cvičení sluchového vnímání*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-111-3.
73. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. 2007. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903579-9-0.

### Internetové zdroje:

1. [www.i-sen.cz](http://www.i-sen.cz)
2. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pmqsoftware.game.childrencards.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>
6. <https://itunes.apple.com/cz/app/id463173201?mt=8#>
7. <https://itunes.apple.com/cz/app/predskolni-brasnicka-pro-ipad/id487340465?mt=8>
8. <https://itunes.apple.com/us/app/ceske-vyukove-karticky/id593913803?mt=8>
9. <https://itunes.apple.com/us/app/alphabet-match-free/id424293742?mt=8>
10. <https://itunes.apple.com/us/app/toddler-alphabet-for-ipad/id396098710?mt=8>
11. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobiloids.kidsmath>
12. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.honeybee.android.kidsnumberslite>
13. <https://play.google.com/store/apps/details?id=zok.android.numbers>
14. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shinycube.android.fun4kids.kid-smathlite>
15. <https://play.google.com/store/apps/details?id=enyssoft.baby.number>
16. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.developandroid.android.animals2>

17. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.shinycube.android.fun4kids.animalsmemorygamelite>
18. <https://itunes.apple.com/cz/app/chytre-balonky-ucime-se-psat/id582276933?mt=8>
19. <https://itunes.apple.com/app/draw-4-free/id364252041?mt=8>
20. <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.beautifulBubbles>
21. <https://play.google.com/store/apps/details?id=jp.ne.atech.android.movepaint7.bloom.free>
22. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.liveset.colorsasher>
23. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.trueit.autistic>
24. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mcpeppergames.games.amazinganimalpuzzelite>
25. <https://play.google.com/store/apps/details?id=de.winterworks.animallearningpuzzle>
26. <https://play.google.com/store/apps/details?id=de.eiswuxe.farm>
27. spin-vti.cz [online]. (c)2012, [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz>
28. <http://mentio.cz/>
29. <http://www.petit-os.cz/>
30. <http://www.terasoft.cz/>
31. <http://www.fragment.cz/>
32. <http://www.zstgm.cz>
33. <http://www.mojeskola.net/node/13>
34. Pomůcky na stránkách firmy Petit, <http://www.petit-os.cz/komunikatory.php>.
35. Bazální stimulace, <http://www.bazalni-stimulace.cz/>.
36. Feuersteinovo instrumentální obohacování, <http://www.centrum-cogito.cz/>; <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/index.php?p=138>.
37. Metoda Portage, např. <http://www.klubnejmensich.cz/terapie/portage/>.
38. Montessori pomůcky, <http://www.montessori-eshop.cz/kovove-zlomkove-kruhy-s-podstavci-pi-27.html?noresize=1>.
39. Výukové programy – Altík (širší nabídka), Méd'a, Psaní, Chytré dítě (možné vybírat z různých zaměření).
40. Výukové metody – Yes we can – [http://www.downsyndrom-yeswecan.eu/html/meth\\_CZ.html](http://www.downsyndrom-yeswecan.eu/html/meth_CZ.html), Numicon. – <http://spsrdeopava.blogspot.cz/2012/08/numicon.html>, matematika podle prof. Hejného, <http://www.h-mat.cz/principy>; globální čtení, <http://www.globalni-cteni.cz>.

# O AUTORECH

## **Mgr. Božena Doleželová**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog, děti a žáci s mentální retardací.

## **Mgr. Jana Gavendová**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog, děti a žáci s mentální retardací.

## **PaedDr. Petr Hanák, Ph.D. (vedoucí autorského týmu)**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog, děti a žáci s mentální retardací.

## **Mgr. Jitka Jarmarová**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog, děti a žáci s mentální retardací.

## **Mgr. Ivana Klenová**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog, děti a žáci s mentální retardací.

## **PhDr. Lenka Morávková Krejčová, Ph.D.**

Odborné a profesní zaměření autora: psycholog, děti a žáci s oslabením kognitivního výkonu.

## **Mgr. Lenka Mikulášková**

Odborné a profesní zaměření autora: psycholog, děti a žáci s mentální retardací.

## **Mgr. Jiřina Muchová**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog, děti a žáci s mentální retardací.

### **PaedDr. Petr Petráš**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog, děti a žáci s mentální retardací.

### **PhDr. Jana Petrášová**

Odborné a profesní zaměření autora: psycholog, děti a žáci s mentální retardací.

### **Mgr. Edita Satinská, Ph.D.**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog, děti a žáci s mentální retardací.

### **prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.**

Odborné a profesní zaměření autora: speciální pedagog, děti a žáci s mentální retardací.



PaedDr. Petr Hanák, Ph.D., a kolektiv

**Metodika práce asistenta pedagoga  
při aplikaci podpůrných opatření u žáků  
s mentálním postižením nebo  
oslabením kognitivního výkonu**

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Jazykový redaktor Mgr. Lucie Loutocká

Technická redakce VUP

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 978-80-244-4452-9 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4677-6 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0511





## Při aplikaci podpůrných opatření můžete využít i následující metodiky:

Metodika práce asistenta pedagoga – osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – předškolní vzdělávání

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – první stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – druhý stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – střední školy

Nositel projektu:

UNIVERZITA PALACKÉHO  
V OLOMOUCI



Partner projektu:

ČLOVĚK V TÍSNI  
O.P.S.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE

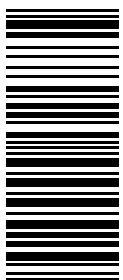


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4452-9