



# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH  
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ  
S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM NEBO  
ZÁVAŽNÝM ONEMOCNĚNÍM

Eva Čadová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR





---

# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

---

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH  
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S TĚLESNÝM  
POSTIŽENÍM NEBO ZÁVAŽNÝM  
ONEMOCNĚNÍM

Eva Čadová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Zuzana Pavelová  
doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, Ph.D.

Autorský tým:

Mgr. Karla Adámková  
Mgr. Eva Čadová (vedoucí autorského týmu)  
Mgr. Jarmila Fraiová  
Mgr. Pavla Kašníková  
Mgr. Monika Morávková Vejrochová  
PhDr. Mgr. Petra Průchová  
Mgr. Ivana Slámová

Mgr. Markéta Benoniová  
Mgr. Dana Dvořáčková  
PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.  
Mgr. Kateřina Kopecká  
Mgr. Vlasta Pešková  
Mgr. Jitka Shánělová



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 TĚLESNÝM  
POSTIŽENÍM NEBO ZÁVAŽNÝM ONEMOCNĚNÍM

© Eva Čadová a kol., 2015  
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4454-3 (tištěná verze)  
ISBN 978-80-244-4684-4 (elektronická verze)

# OBSAH

ÚVOD . . . . .	5
<b>1 TĚLESNÉ POSTIŽENÍ A ZÁVAŽNÉ ONEMOCNĚNÍ . . . . .</b>	<b>7</b>
<b>2 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>15</b>
2.1 Úvod . . . . .	16
2.2 Úprava režimu výuky (časová, místní). . . . .	16
2.3 Další pracovní místo pro žáka . . . . .	17
2.4 Jiné prostorové uspořádání výuky . . . . .	18
2.5 Úprava zasedacího pořádku . . . . .	19
2.6 Snížení počtu žáků ve třídě . . . . .	20
2.7 Vzdělávání v jiném než školním prostředí. . . . .	20
2.8 Mimoškolní pobyty a výcviky . . . . .	21
<b>3 MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>25</b>
3.1 Úvod . . . . .	26
3.2 Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci . . . . .	27
3.3 Individuální práce se žákem v průběhu výuky . . . . .	32
3.4 Strukturalizace výuky . . . . .	34
3.5 Kooperativní učení . . . . .	37
3.6 Metody aktivního učení . . . . .	39
3.7 Výuka respektující styly učení. . . . .	43
3.8 Podpora motivace žáka . . . . .	46
3.9 Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti . . . . .	49
<b>4 INTERVENCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>55</b>
4.1 Úvod . . . . .	56
4.2 Spolupráce rodiny a školy . . . . .	56
4.3 Rozvoj jazykových kompetencí . . . . .	59
4.4 Intervenční techniky . . . . .	63
4.5 Intervence nad rámec běžné výuky . . . . .	64
4.6 Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí . . . . .	65
4.7 Nácvik sebeobslužných dovedností . . . . .	66
4.8 Nácvik sociálního chování . . . . .	69
4.9 Zvládání náročného chování. . . . .	70
4.10 Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace . . . . .	72
<b>5 VYUŽITÍ POMŮCEK A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>79</b>
5.1 Úvod . . . . .	80
5.2 Didaktické pomůcky (se zaměřením na pomůcky usnadňující psaní a kreslení) . . . . .	81
5.3 Speciální didaktické pomůcky . . . . .	84
5.3.1 Pomůcky k tělesné výchově . . . . .	84
5.3.2 Pomůcky pro alternativní a augmentativní komunikaci . . . . .	86
5.3.3 Pomůcky k získávání a uchování informací . . . . .	87
5.3.4 Pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností . . . . .	88

5.4	Kompenzační a reedukační pomůcky . . . . .	89
5.4.1	Pomůcky k vybavení třídy . . . . .	90
5.4.2	Pomůcky usnadňující sebeobsluhu . . . . .	91
<b>6</b>	<b>ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA. . . . .</b>	<b>95</b>
6.1	Úvod . . . . .	96
6.2	Respektování specifík žáka . . . . .	96
6.3	Uvolnění z výuky předmětu . . . . .	98
6.4	Rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu . . . . .	100
6.5	Rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání . . . . .	102
6.6	Obohacování učiva . . . . .	104
6.7	Modifikace podávané informace. . . . .	106
<b>7</b>	<b>HODNOCENÍ ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA. . . . .</b>	<b>109</b>
7.1	Úvod . . . . .	110
7.2	Individualizace hodnocení . . . . .	110
7.3	Podmínky a metody dlouhodobého sledování žáka . . . . .	114
7.4	Rozšířené formy hodnocení . . . . .	118
7.5	Posílení motivační funkce hodnocení. . . . .	121
<b>8</b>	<b>PŘÍPRAVA NA VÝUKU A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>127</b>
8.1	Úvod . . . . .	128
8.2	Jiné formy přípravy na vyučování . . . . .	128
<b>9</b>	<b>SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ PODPORA ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>131</b>
9.1	Úvod . . . . .	132
9.2	Odlišné stravování . . . . .	132
9.3	Spolupráce s externími poskytovateli služeb . . . . .	134
9.4	Reedukační a socializační pobyty . . . . .	135
<b>10</b>	<b>PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>139</b>
10.1	Úvod . . . . .	140
10.2	Klima třídy . . . . .	140
<b>11</b>	<b>ÚPRAVA PROSTŘEDÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA . . . . .</b>	<b>145</b>
11.1	Úvod . . . . .	146
11.2	Úprava prostředí . . . . .	146
11.3	Stavební úpravy, bezbariérovost. . . . .	148
<b>12</b>	<b>SPECIFICKÉ ZÁSADY V PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA PRO ŽÁKY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM A ZÁVAŽNÝM ONEMOCNĚNÍM . . . . .</b>	<b>153</b>
	<b>VHODNÉ ODKAZY PRO SPOLUPRÁCI S EXTERNÍMI POSKYTOVATELI SLUŽEB . . . . .</b>	<b>156</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK . . . . .</b>	<b>161</b>
	<b>ZÁVĚR. . . . .</b>	<b>162</b>
	<b>LITERATURA . . . . .</b>	<b>163</b>
	<b>O AUTORECH. . . . .</b>	<b>165</b>

# ÚVOD

EVA ČADOVÁ

Milé kolegyně, milí kolegové!

Předkládáme vám publikaci, která by měla poskytnout dostatek informací o možnostech podpory žáků s tělesným postižením a závažným onemocněním při vzdělávání. Kapitoly této publikace korespondují s kartami podpůrných opatření definovanými v příslušné části katalogu (Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění), který je zpracován pro učitele žáků s tělesným postižením na všech typech škol bez ohledu na to, zda je žák vzděláván v inkluzivním prostředí, či ve třídě nebo škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

V současné době prochází české školství velkou proměnou týkající se vzdělávání žáků s postižením a integrace „postižených“ žáků do mateřských a základních škol se stala téměř běžnou, i když ne všude funguje tak, jak by měla.

Do legislativy se dostává pojem podpůrné opatření, který zahrnuje podpory, které žák může využívat ve vzdělávání; patří mezi ně učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídách, úprava organizace vzdělávání – blíže viz vyhlášku MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. v platném znění.

Podpůrná opatření v Katalogu jsou rozdělena do deseti oblastí: organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí; jednotliví autoři v publikaci konkretizovali činnosti asistenta pedagoga při jejich uplatňování.

Autory této publikace jsou odborní pracovníci speciálněpedagogických center, která se specializují na práci se žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním.

Předkládaná metodika nenahrazuje doporučení a návrhy, které zpracovává konkrétní odborné pracoviště (SPC, PPP) pro určitého žáka, ale doplňuje je a podrobněji rozpracovává.

Podle této metodické příručky by se měl asistent pedagoga lépe orientovat při aplikaci jednotlivých podpůrných opatření navržených školským poradenským pracovištěm. Velká pozornost je v příručce věnována také pomůckám a metodika je doplněna příklady z praxe.

Věříme, že po prostudování předkládané metodiky a dalších souvisejících publikací budete mít předpoklady ke zvládnutí své obtížné role při vzdělávání žáků s tělesným postižením a závažným onemocněním.

Budeme rádi, pokud se vám naše metodika stane průvodkyní („kuchařkou“) při práci s těmito žáky, i když jsme si vědomi, že příručka nemůže obsáhnout všechny problémy, se kterými se v praxi potkáte. Pro další studium vám doporučujeme výše uvedený Katalog podpůrných opatření a také metodiky pro učitele a asistenty pedagoga, které vznikly v rámci projektu ESF „Inovace činnosti SPC“ na PdF UP v Olomouci.







---

# TĚLESNÉ POSTIŽENÍ A ZÁVAŽNÉ ONEMOCNĚNÍ

---

EVA ČADOVÁ

Pedagogové i asistenti pedagoga se ve školách setkávají se žáky s tělesným postižením a se žáky trpícími různými druhy onemocnění. V dalším textu se budeme zabývat problematikou tělesného postižení a somatického onemocnění, které možnosti vzdělávání těchto žáků zásadním způsobem ovlivňuje. Jedná se samozřejmě pouze o nárys problematiky a více se lze dozvědět v doporučené literatuře.

Pod skupinu tělesně postižených a závažně nemocných spadá velmi heterogenní skupina fyzických znevýhodnění, nemocí a zdravotních oslabení. Některé z nich jsou patrné hned na první pohled (amputované nebo nevyvinuté končetiny, hydrocefalus, výrazné spastické formy DMO...), jiné mohou být méně nápadné (srdeční postižení v důsledku revmatické horečky, lehčí formy hemiparetické DMO apod.).

### **Klasicky rozdělujeme:**

- Prvotní omezení hybnosti v důsledku postižení pohybového ústrojí nebo nervové soustavy (centrální i periferní) – např. amputace, DMO.
- Sekundární omezení hybnosti, kdy je nervová i pohybová soustava neporušena, ale v důsledku jiných nemocí (srdečních, revmatických) dochází k omezení hybnosti.

První dojem může často klamat – chybějící končetina, chůze o berlích nebo pohyb na vozíku v důsledku překonaného kloubního onemocnění nebo stabilizované DMO (dětská mozková obrna) sice přitáhnou pozornost, nicméně svého nositele v danou chvíli nikterak neohrožují na životě, zatímco zdánlivě zdravě vyhlížející žák se srdeční vadou, cukrovkou, cystickou fibrózou nebo myopatií má výrazně horší prognózu a někdy může být při námaze, stresu či alergické reakci v život ohrožujícím stavu.

Z hlediska speciálněpedagogického i právního není každé tělesné poškození tělesným postižením (např. zlomeniny, popáleniny apod. s predikcí úplného uzdravení). Aby šlo o postižení, musí být omezení hybnosti trvalé, nebo alespoň dlouhodobé (trvajícím déle než 1 rok). V některých případech je velmi tenká hranice mezi chronickým onemocněním a postižením.

Mezi nejčastější tělesná postižení patří obrny centrálního a periferního nervstva, v jejichž důsledku dochází k postižení hybnosti a často i dalších funkcí nervové soustavy (smyslové poruchy, narušení paměti, pozornosti či intelektu). V takovém případě se jedná o kombinované vady a vzdělávání takového žáka může být komplikovanější.

## **MOZKOVÉ POHYBOVÉ PORUCHY (TÉŽ CEREBRÁLNÍ POHYBOVÉ PORUCHY, OBRNY)**

Dojít k nim může před/při nebo těsně po narození, kdy je vnímáme jako vrozené (DMO: dětská mozková obrna, CTP: centrální tonusové poruchy, CKP: centrální koordinační poruchy), ale také v pozdějším věku v důsledku úrazu nebo onemocnění mozku (nádory, mozkové příhody, degenerativní onemocnění apod.).

Protože příčinou omezení hybnosti je postižení mozku, často v tomto případě dochází ke kombinaci s jiným druhem postižení, např. smyslovým nebo mentálním, nebo se projevují různá omezení vyplývající z oslabení dalších funkcí. Nicméně tyto poruchy se nedají zevšeobecnit, zvláštnosti vývoje vnímání, paměti a inteligence se objevují velmi individuálně.

Častá je porucha vnímání (typicky deficit v diferenciaci figura – pozadí), problém s odlišením podstatného od nepodstatného: příčinou je vedle přímého postižení CNS také vývoj za změněných senzomotorických podmínek.

Pro žáky s DMO (dětská mozková obrna) bývají často náročné abstraktní úlohy, je u nich patrné, že se rychleji unaví a odvrátí pozornost, potřebují více času na ovládnutí nějakého úkonu.

Mezi obecné znaky cerebrálních pohybových poruch patří abnormální svalové napětí a narušení koordinace pohybů.

Ty se dělí na:

- *Spastickou formu*: svalové napětí je zvýšené, je narušena souhra svalů mezi napětím a uvolněním, svalstvo je ztuhlé a je vyšší reflexní pohotovost. Pohyby jsou omezené, převažují stereotypní pohybové vzory, držení těla je strnulé, je narušena rovnováha a projevují se obtíže v jemné motorice.
- *Ateózu*: svalové napětí je střídavé, v klidu je nízké, ale náhlé impulzy vedou k pohybu končetin. Mimika je proto často zasažena mimovolnými grimasami. Mezi projevy tohoto typu patří ztížená kontrola hlavy, obtíže při jídle a artikulaci, omezená kontrola rovnováhy, zpoždění vývoje chůze a její omezení, ortopedické vady.
- *Ataxii*: svalové napětí je sniženo, takže je omezena schopnost provádět cílené pohyby. Pohyby jsou nekoordinované, při jemné motorice nastupuje silný třes, dochází k poruchám rovnováhy a k špatné výslovnosti.

#### **Podle míry a počtu postižených končetin používáme termíny:**

*Paréza* = částečné omezení hybnosti × *plegie* = úplné omezení hybnosti.

*Kvadruparéza/plegie* = postiženy všechny 4 končetiny.

*Diparéza/plegie* = postiženy dolní končetiny.

*Hemiparéza/plegie* = postiženy končetiny na jedné straně těla.

## **POŠKOZENÍ MÍCHY**

Jde vesměs o získané postižení v důsledku onemocnění nebo úrazu. Závažnost postižení závisí na tom, jak moc a kde byla mícha poškozena. Čím blíže mozku došlo k poškození, tím větší část těla je zasažena.

Zatímco při poškození míchy v oblasti bederní a křížové dojde k paraparéze až paraplegii dolních končetin, následkem zasažení horní části krční míchy je spastická kvadruparéza až kvadruplegie s poruchou citlivosti sahající až ke krku.

## ROZŠTĚP PÁTEŘE

Vrozené postižení, které má různě závažné formy: rozštěp páteře bez postižení plen a míchy, s postižením plen a s postižením plen i míchy. Příčinou je špatné uzavření páteřního kanálu, nejčastěji v bederní oblasti. Postiženy jsou zejména dolní končetiny (částečně nebo úplně) a současně dochází k obrně svěračů. Intelekt přitom nebývá porušen.

Počet výskytů se snižuje v důsledku prenatalního vyšetření plodů ultrazvukem. Dopady rozštěpů páteře je možné zmírnit neurochirurgickou operací.

## SKOLIÓZY A KYFÓZY

Jsou to získané deformace způsobené obvykle nesprávným držením těla.

Páteř se může deformovat v rovině sagitální (předozadní): zvětšená krční lordóza (hyperlordóza), hrudní kyfóza (tzv. kulatá záda), plochá záda, bederní lordóza.

Častější jsou deformace v rovině frontální (čelní) – projevují se bočním vychýlením od středové roviny = skoliózy. Ty se podle místa vzniku dělí na krční, hrudní a bederní. Další dělení je na typy C (vybočení vlevo), D (vybočení vpravo) a S (složená skolióza).

Příčiny vadného držení těla mohou být vnitřní (dědičné, růstové, nevhodná výživa), nebo vnější (jednostranný pohyb nebo sport, dlouhotrvající sedavá poloha, spaní na měkké podložce s vysokým podhlavníkem apod.).

## MALFORMACE

Je to vrozená vývojová vada, patologické vyvinutí různých částí těla, nejčastěji jsou to končetiny. Amélie značí vrozené nevyvinutí končetin, dysmélie jsou vrozené deformity končetin, fokomélie je stav, kdy končetina navazuje přímo na trup.

## ONEMOCNĚNÍ A VÝVOJOVÉ ANOMÁLIE

Může se jednat např. o růstový útlum nebo patologický růst do délky. Příkladem tohoto typu postižení jsou:

*Osteognosis imperfecta* – vrozená porucha, která může vést ke značné lámavosti kostí.

*Nanismus* – tzv. trpaslictví, malý vzrůst. K jeho příčinám patří např. nedostatek růstového hormonu GH, tvořeného v předním laloku hypofýzy, defekt receptorů pro GH Laronův n., porušená tvorba IGF-I dč. somatomedin C, který zprostředkovává některé účinky GH, hypotyreóza, předčasná puberta s uzavřením růstových chrupavek, onemocnění pohybového aparátu vč. vrozené chondrodystrofie. Dále je nižší vzrůst kombinovanou vadou u Turnerova syndromu a mnoha dalších vzácných syndromů.

Poruchy růstu mohou mít proporční nebo disproporční ráz. V některých případech lze k překonání tohoto onemocnění podávat rekombinantní lidský růstový hormon.

## DEGENERATIVNÍ ONEMOCNĚNÍ

Z psychologického a sociálního hlediska mají blíže k získaným postižením, ale situaci ještě zhoršuje skutečnost, že dochází k postupnému zhoršování stavu a prognóza onemocnění je špatná.

## SVALOVÁ DYSTROFIE

Geneticky podmíněná choroba. Při progresivní svalové dystrofii je postiženo svalstvo. Svalová tkáň je postupně odbourávána, to způsobuje neustálé zhoršování hybnosti člověka, což vede k závislosti na vozíku až k předčasnému úmrtí.

**Nemoc** lze definovat jako porušení rovnováhy mezi organismem s jeho prostředím, které vyvolává důsledky v anatomických a funkčních změnách organismu.

Mezi vybraná onemocnění, se kterými se můžete setkat ve školách a která výrazně ovlivňují vzdělávání, patří:

## KARDIOVASKULÁRNÍ ONEMOCNĚNÍ

- revmatické postižení srdečních chlopní;
- vrozené srdeční vady;
- ischemické choroby.

## ONEMOCNĚNÍ PLIC A DÝCHACÍCH CEST

- průduškové astma;
- srdeční astma;
- opakované katary;
- cystická fibróza;
- plicní tuberkulóza.

## PORUCHY IMUNITY

- alergie;
- astma bronchiale.

## KOŽNÍ ONEMOCNĚNÍ

- ekzémy;
- lupénka;
- růže.

## PORUCHY METABOLICKÝCH PROCESŮ

- diabetes (cukrovka);
- onemocnění ledvin;
- infekční onemocnění jater.

## NÁDOROVÁ ONEMOCNĚNÍ

- nádory zhoubné;
- nádory nezhoubné;
- leukémie.

Spadají sem dále další nemoci s různými příčinami, jako je vrozené nebo získané onemocnění srdce, cévní soustavy, dýchacího ústrojí, poruchy metabolismu, **záchvatová onemocnění (epilepsie) apod.**

Mezi chronická onemocnění patří také atopický ekzém a lupénka. Jsou to onemocnění, která jsou vidět a v těžkých formách mohou působit až odporlivě. Kůže nemocného je zarudlá, suchá, odlupuje se a svědí. Takto nemocné děti se mohou stydět za svůj vzhled, odmítají se například převlékat před ostatními spolužáky, cítí se méněcenní a oškliví. Mohou se proto snadno stát dostupným terčem posměchu a pohrdání. Proto je velmi důležité, aby učitel vysvětlil ostatním žákům, o jakou nemoc se jedná, jaké jsou její projevy a jak samotná nemoc vzniká.

Nemoc a zdravotní postižení vždy ovlivňuje i psychiku žáka. Pro výchovu a vzdělávání zdravotně postiženého žáka je významná činnost všech složek psychiky, tj. poznávací, rozumové, emocionální, volní složky i celé osobnosti žáka. Vrozené nebo dlouhodobé zdravotní postižení, vážná a chronická nemoc na něj kladou zvýšené nároky, neboť se musí stále přizpůsobovat náročným životním situacím a jeho život probíhá neustále za více nebo méně ztížených podmínek. Získané postižení nebo nemoc přináší zase náhlou změnu životní situace, na niž žák není připraven a se kterou se musí vyrovnávat. Postižení i nemoc mohou způsobit emocionální labilitu, která se projevuje změnami nálad či vznikem depresí.

U dlouhodobě nemocných dětí může vzniknout celá řada dětských neuróz, jejichž příčinou může být jak nemoc sama, tak i předchozí nesprávná výchova a nepříznivé podmínky ve zdravotnickém zařízení. Jsou to neurózy projevující se například pomočováním,

nechutenstvím, poruchami spánku, ale i dětským vzdorem, negativismem atd. U tělesně a zdravotně postižených dětí je nezbytné počítat s dřívější únavou až vyčerpaností. Při některých nemocech je zvýšená únavnost též předzvěstí vzplanutí nebo zhoršení choroby. Pocit vyčerpanosti se rovněž objevuje jako průvodní znak některých chronických chorob (například žaludečních a srdečních). Významný vliv na duševní stav žáka má i změna životního rytmu narušeného nemocí a léčebnou péčí.

Léky na stabilizování stavu chronického onemocnění mohou mít u žáků vliv na jejich výkonnost projevující se například poruchou pozornosti, paměti, aktivity a soustředění.



## SHRNUTÍ

Úvodní kapitola přibližuje čtenářům význam metodiky pro asistenta pedagoga, specifikuje cílovou skupinu dětí, žáků a studentů s tělesným postižením a závažným onemocněním, pro jejichž vzdělávání jsou podpůrná opatření důležitá.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. BUŘVALOVÁ, D. 2007. *Tělesně postižený*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 24 s. ISBN 978-80-86991-21-4.
2. MATĚJČEK, Z. 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H & H. 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
3. POŽÁR, L. 2007. *Základy psychologie lidí s postižením*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0 (brož.).
4. RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. 2003. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 291 s. ISBN 80-244-0646-2.
5. RÁDLOVÁ, E. 2007. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami s poruchami komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 37 s. ISBN 978-80-244-1634-2.
6. ŠTECH, S.; VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z. 1997. *Psychologie handicapu. Část 1. Handicap jako psychosociální problém*. Liberec: Technická univerzita, Fakulta pedagogická. 88 s. ISBN 80-7083-209-6.
7. VÁGNEROVÁ, M. 1997. *Psychologie handicapu. Část 2. Rodina a její význam pro rozvoj handicapovaného jedince*. Liberec: Technická univerzita, Fakulta pedagogická. 111 s. ISBN 80-7083-210-X.
8. VÁGNEROVÁ, M. 1997. *Psychologie handicapu. Část 3. Vývoj postiženého dítěte v předškolním věku*. Liberec: Technická univerzita, Fakulta pedagogická. 78 s. ISBN 80-7083-211-8.

9. VÁGNEROVÁ, M. 1997. *Psychologie handicapu. Část 4. Školní věk a dospívání postiženého dítěte*. Liberec: Technická univerzita, Fakulta pedagogická. 68 s. ISBN 80-7083-212-6.
10. VÍTKOVÁ, M. (ed.). 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido. 464 s. ISBN 80-7315-071-9.





---

# ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

KARLA ADÁMKOVÁ, JITKA SHÁNĚLOVÁ,  
PETRA PRŮCHOVÁ

## 2.1 ÚVOD

Organizace výuky – organizační forma vyučování je organizační uspořádání podmínek k realizaci obsahu výuky při použití různých metod výuky a výukových prostředků a při respektování didaktických zásad.

Pojem organizační formy vyučování zahrnuje v praxi vyučovacího procesu jednotlivé uskutečňované a uskutečnitelné konkrétní způsoby: prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, časové formy organizace vzdělávání a organizace vzájemné součinnosti učitele a studentů.

**Organizační formy vyučování lze dělit podle různých kritérií, např.:**

- Podle vztahu k osobnosti žáka (výuka individuální, skupinová, hromadná).
- Podle charakteru výukového prostředí a organizace práce (výuka ve třídě, v knihovně, exkurze, domácí úlohy).
- Podle délky trvání výuky (vyučovací hodina, dvouhodina).
- Podle míry povinnosti (povinné, nepovinné, volitelné) apod.

## 2.2 ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ, MÍSTNÍ)

Je na pedagogovi a také na asistentovi pedagoga, aby do určité míry přizpůsobili organizační formy výuky, metody i obsah vzdělávání potřebám žáka. Míra tohoto přizpůsobení je zcela individuální a bude vždy ovlivněna jak 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. Může tedy jít jak o úpravu časovou (zkrácená nebo dělená vyučovací hodina, případně výuka v blocích), tak i o úpravu místní (výuka mimo kmenovou třídu).

*Úprava místní:* Zde se bude jednat o situace, kdy žák z nějakého důvodu nemůže být vyučován s ostatními žáky. V této situaci je zpravidla třeba podpora asistenta pedagoga, který tuto výuku může zprostředkovat.

*Úprava časová:* Rámcový nebo akreditovaný vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může stanovit odlišnou délku vyučovací hodiny. V odůvodněných případech lze vyučovací hodiny dělit a spojovat. Asistent pedagoga zajišťuje podporu i během přestávek a chvilky určených k relaxaci.

Vždy je třeba myslet na to, že úprava režimu výuky je časově náročnější na přípravu na vyučování, vyžaduje důkladné promýšlení organizace výuky, vhodných forem práce, typů úkolů. Je důležité, aby si asistent pedagoga spolu s pedagogem vždy, kdy je to potřebné, vyšetřili čas na individuální rozhovor před vyučováním a vše společně probrali, důkladně promysleli. Je také nutné probrat flexibilní členění výuky se zákonným zástupcem žáka.

Přítomnost asistenta pedagoga není pravidlem, aplikuje se až od vyšších stupňů podpory. Asistent pedagoga může pomáhat žákovi v rámci plně početné třídy ve vyhrazeném prostoru nebo mimo třídu jen při určitých předmětech nebo při plnění konkrétních úkolů (kopírování poznámek a pracovních listů, příprava pomůcek, udržení pozornosti žáka, vyžadování častější zpětné vazby, kontrola pochopení zadání úkolů, pomoc při rozfázování úkolů, podpora motivace žáka).

Pokud žák plní některé předměty na jiném pracovišti nebo mimo školu, může asistent pedagoga zprostředkovat rychlejší přenos informací mezi žákem a vyučujícím. Tyto informace zprostředkovává i v případě, že žák dochází do kmenové školy pouze v určité dny nebo v pravidelných intervalech.

## 2.3 DALŠÍ PRACOVNÍ MÍSTO PRO ŽÁKA

Potřeba vytvořit ve třídě další pracovní místo vzniká obvykle tehdy, kdy žák pracuje po určité část vyučovací jednotky na jiných úkolech, odlišným tempem či podle jiných učebních materiálů než ostatní spolužáci, individuálně s učitelem nebo asistentem pedagoga. Komunikace mezi žákem a asistentem pedagoga může působit rušivě. Je proto vhodné připravit v kmenové třídě další takové místo, které bude této situaci vyhovovat. Pro krátkodobé využívání lze také zvolit další pracovní místo v jiné místnosti mimo kmenovou třídu. I žák, jenž využívá jako učební či kompenzační pomůcku PC, potřebuje speciální pracovní místo. Asistent pedagoga tedy zajišťuje podporu žákovi přímo ve třídě (prostor např. za paravánem určený k práci na PC, individuální práci s didaktickou pomůckou, případně s využitím kompenzační pomůcky, nebo prostor určený k relaxaci) nebo mimo třídu (k individuální práci zřízené místnosti, ve specializované učebně, případně relaxační místnosti).

Další pracovní místo pro žáka ať v kmenové třídě, nebo mimo ni musí odpovídat potřebám žáka velikostí, uspořádáním, nároky na manipulaci s pomůckami apod. Místo mimo kmenovou třídu by se mělo nacházet v její blízkosti a mělo by být využíváno pouze krátkodobě a ne pravidelně.

Opatření se aplikuje u dětí s těžšími poruchami pozornosti, zvýšenou unavitelností, narušením kognitivních funkcí, u dětí se sníženou schopností samostatné práce, u dětí se sníženou mobilitou (potřeba polohování). Opatření se využije také v případě práce s prostorově náročnější pomůckou. V rámci vyučovací hodiny je potřeba zajistit, aby žák rozuměl zadání, tzn. přečíst mu zadání, dovysvětlit. Udělat krátkou pauzu na uvolnění. Případně při samostatné práci ostatních žáků asistent pedagoga individuálně vysvětluje, jak bude žák postupovat. Vhodné je střídání činností, změna pracovního místa, prodloužení limitu na práci, zkrácení zadání.

Žák může pracovat částečně individuálně, má připraveny pracovní listy s jinak vysvětleným zadáním. Např. diktát může být diktován individuálně na jiném pracovním místě, v době, kdy třída pracuje samostatně.



## PŘÍKLAD

Příkladem dobré praxe může být:

Žák individuálně integrovaný ve škole běžného typu, pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu, s využitím pomůcek a vyšší míry podpory. Když se mu pedagog nevěnuje, nepracuje, nestíhá ostatní žáky a nezvládá pracovat spolu s nimi podle informací z tabule.

Pedagog si jej posadil do první lavice u katedry, na parapetu a u okna má několik šanonů, kde má různé pracovní listy, sešity, didaktické stavebnice, pomůcky. Na začátku hodiny zadá žákům práci a věnuje se individuálně tomuto žákovi. Po vysvětlení úkolu má žák možnost odejít s asistentem pedagoga na místo v jiné části třídy, kde si s podporou pomůcek (včetně počítače) a asistenta pedagoga vysvětlený úkol může v klidu procvičovat. Asistent jej při samostatné práci sleduje, popř. usměrňuje odklony pozornosti dotekem ruky, povzbuzením, popř. jej navede, jak má dál postupovat. Ke konci hodiny mají žáci opět samostatnou práci a pedagog se věnuje tomuto žákovi a pracují společně.

## 2.4 JINÉ PROSTOROVÉ USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

Aplikujeme tehdy, pokud je vhodné změnit prostorové uspořádání třídy tak, aby co nejlépe vyhovovalo potřebám vzdělávání žáka s tělesným postižením. Může se jednat o vnitřní úpravy třídy nebo jiných prostor ve škole (šatny, odborné učebny, tělocvičny apod.).

Úprava prostoru ve třídě představuje jiné uspořádání třídy, např. lavice do půlkruhu nebo písmene U (při menším počtu žáků ve třídě), nebo vytvoření několika „pracovišť“ pro skupinové vyučování. Žáka s neurologickým onemocněním (který má poruchy pozornosti) je vhodné posadit do přední lavice, tak aby dobře viděl na vyučujícího a ten měl zpětnou vazbu, zda ho žák pochopil a rozumí mu. V odůvodněných případech, u těžkých forem tělesného postižení nebo u kombinovaných postižení, je vhodné vytvoření dalšího pracovního místa např. vzadu ve třídě, kde může žák pracovat na některých úkolech mimo ostatní žáky. (Platí i v případě, že žák má speciální pomůcku – např. výukový program na počítači.) V některých případech je třeba, aby žák seděl samostatně v lavici, aby mohl mít na lavici rozložené pomůcky, případně aby si k němu mohl v určitých chvílích sednout učitel nebo asistent pedagoga. U žáků se především na počátku školní docházky doporučuje častěji střídat pracovní místo (lavice, koberec, samostatná práce na dalším pracovním místě).

## ÚPRAVA PRO MŠ:

U dětí předškolního věku je třeba časté střídání činností, práce v krátkých časových intervalech. Je vhodné střídat pracovní místo. Pokud se dítě učí nové dovednosti, je třeba ho posadit samostatně, v klidné části místnosti a pod vedením asistenta pedagoga procvičovat dovednost formou her.

Uspořádání pracovních míst ve třídě se řídí aktuálními potřebami výuky, žáků a učitele. Toto opatření výrazným způsobem napomáhá žákům získávat vědomosti a dovednosti, tak jak to odpovídá jejich potřebám (uspořádání lavic do půlkruhu apod.). Nemusí jít o uspořádání trvalé, ale může se během výuky měnit tak, jak se mohou měnit potřeby žáka.

- Asistent pedagoga zkvalitňuje kontakt mezi učitelem a žákem, zajišťuje lepší dostupnost učebních pomůcek, učitel má prostřednictvím asistenta pedagoga okamžitou zpětnou vazbu.
- Asistent pedagoga může podle potřeby pomáhat jen při určitých předmětech nebo při plnění konkrétních úkolů na vymezeném pracovním místě (kopírování poznámek a pracovních listů, příprava pomůcek, udržení pozornosti žáka, vyžadování častější zpětné vazby, kontrola pochopení zadání úkolů, pomoc při rozfázování úkolů, podpora motivace žáka).
- Může pracovat se žákem mimo třídu (minimalizují se rušivé podněty ze třídy, žák neruší své spolužáky).

## 2.5 ÚPRAVA ZASEDACÍHO POŘÁDKU

Toto opatření spočívá v přizpůsobení zasedacího pořádku aktuálním potřebám dítěte a jejich počtu vzhledem k zdravotnímu postižení. Úprava zasedacího pořádku je ovlivněna potřebami konkrétního žáka vycházejícími z jeho speciálních vzdělávacích potřeb (kvalita zrakových funkcí, poruchy pozornosti), stupněm zdravotního postižení (a z něho vyplývajících omezení), záleží i na tom, zda je ve třídě jeden, nebo více žáků s potřebou pedagogické podpory, na počtu žáků ve třídě apod. Při úpravě zasedacího pořádku ve třídě vzhledem k tělesnému postižení (případně zdravotnímu znevýhodnění) je třeba dbát především na dostupnost pomůcek a dostatek prostoru při přesunech k tabuli. Je třeba využívat také možnosti zvážit kontakt se spolužáky (prostor pro skupinovou práci, práci ve dvojici). Tělesně postižení žáci potřebují často také prostor pro ukládání pomůcek.

Úprava zasedacího pořádku umožňuje asistentovi pedagoga pomáhat žákovi v rámci třídy na jeho místě (je třeba zajistit dostatek prostoru pro židličku asistenta pedagoga) nebo ve vyhrazeném prostoru, případně v menších skupinách v rámci třídy jen při určitých předmětech nebo při plnění konkrétních úkolů. Asistent pedagoga učiteli s prostorovými úpravami třídy pomáhá.

Pokud se žák vzdělává v domácím prostředí, napomáhá asistent pedagoga zajistit optimální kontakt mezi žákem a učitelem.

## 2.6 SNÍŽENÍ POČTU ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Zmíněné opatření spočívá v tom, že se žák bude vzdělávat v méně početném kolektivu dětí. Je možné aplikovat individuální přístup a také eliminovat rušivé podněty, které jsou přirozeným projevem početnější třídy. Požadavek na snížení počtu žáků je někdy velmi obtížně realizovatelný, neboť ne vždy má škola v jednom ročníku více tříd a někdy by toto opatření vyžadovalo rozdělit jednu početnější třídu do dvou tříd menších, což s sebou přináší navýšení finančních prostředků na dalšího pedagoga. Toto opatření se dá aplikovat u dětí s těžšími poruchami pozornosti, s vysokou mírou unavitelnosti, dále u dětí s častou absencí a u dětí, které nejsou schopny samostatné práce. Snížení počtu žáků ve třídě může eliminovat potřebu podpory asistenta pedagoga. Asistent pedagoga úzce spolupracuje s třídním učitelem a zákonnými zástupci žáka.

Pokud je asistent pedagoga i přes snížení počtu žáků přítomen, může pomáhat jen při určitých předmětech nebo při plnění konkrétních úkolů (kopírování poznámek a pracovních listů, příprava pomůcek, udržení pozornosti žáka, vyžadování častější zpětné vazby, kontrola pochopení zadání úkolů, pomoc při rozfázování úkolů, podpora motivace žáka). V případě, že je ve třídě více žáků s potřebou podpory nebo žák má velmi těžké postižení, je třeba podpory asistenta po celou dobu výuky. Jeho role však spočívá především v tom, aby pod vedením pedagoga připravil úkoly tak, aby žák mohl co nejvíce pracovat samostatně.

## 2.7 VZDĚLÁVÁNÍ V JINÉM NEŽ ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Vzdělávání v jiném než školním prostředí je realizováno většinou u žáka na přechodnou dobu v souvislosti s jeho zhoršeným aktuálním stavem, který buď vyplývá ze stanovených diagnóz, nebo z dalších přidružených problémů. Spočívá v tom, že žák po určitou dobu, jejíž délka je dána změnou stavu, je vzděláván v domácím prostředí a do školy dochází jen ke konzultacím, pokud mu to jeho stav dovoluje. Vzdělávání se řídí § 41, § 42 a § 50 školského zákona. Pokud žák ze závažných důvodů nemůže nebo není schopen docházet do školy, zákonný zástupce informuje o této skutečnosti školu a současně předkládá lékařskou zprávu o aktuálním zdravotním stavu žáka. Na základě toho škola na doporučení školského poradenského zařízení realizuje vzdělávání na podkladě individuálního vzdělávacího plánu v domácím prostředí, opatření je stanoveno na omezenou dobu. V individuálním vzdělávacím plánu jsou popsána konkrétní opatření, která vedou k zajištění vzdělávání v domácím prostředí (rozsah učiva, četnost konzultací, způsob prověřování učiva a za jakých podmínek bude probíhat apod.). K výuce i přezkoušení lze využívat výpočetní techniku s Internetem (např. Skype, e-mail, Moodle aplikace, školní web). Do budoucna lze uvažovat i o on-line vyučování. Kromě výše uvedeného dochází pedagogický pracovník pravidelně za žákem i do rodiny a zajišťuje vzdělávání žáka. Žák není vystavován nutnosti docházet

do kolektivního zařízení, což by mohlo zapříčinit zhoršení jeho zdravotního stavu a při dlouhodobém onemocnění zvýšit riziko zameškání učiva. Jakmile je žák schopen vrátit se ke vzdělávání ve školním prostředí, přistoupíme k jeho postupné adaptaci.

Aplikuje se u dětí s velmi těžkým tělesným postižením v kombinaci s onemocněním, které znemožňuje docházku do školy, u dětí s těžkým tělesným a těžkým či hlubokým mentálním postižením, u dětí s těžkým onemocněním (onkologická onemocnění, srdeční vady, epilepsie, hluboké mentální postižení...) nebo po úrazech.

Asistent pedagoga připravuje pod vedením pedagoga materiály, které jsou pak předávány rodičům k vypracování v domácím prostředí (upravuje, kopíruje, zvětšuje, strukturuje výukové materiály, předává zápisy...), případně dochází do rodiny za žákem pouze na určité hodiny a se žákem pracuje podle pokynů učitele. Asistent pedagoga může docházet také za žákem, jehož výuka ze zdravotních důvodů probíhá pouze v domácím prostředí, pracuje podle pokynů učitele a zajišťuje optimální kontakt mezi žákem a učitelem. Nikdy by však vzdělávání žáka nemělo probíhat pouze pod vedením asistenta pedagoga. Za vzdělávání žáků je vždy zodpovědný učitel.

## 2.8 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.).

Pobyty a výcviky se realizují dle ŠVP, ročního plánu školy, dále pak třídy (např. pobyty v přírodě, jazykové pobyty). Účast žáka s tělesným postižením nebo závažným onemocněním by vždy měla být konzultována s poradenským pracovištěm a s lékařem, zakotvena v IVP a zodpovědně připravena. Většinou je potřeba zajistit přítomnost dalšího pracovníka (asistenta pedagoga), což vyžaduje náročnou přípravu pro vedoucího kurzu nebo pobytu. V žádném případě se nelze spoléhat na kamarády – spolužáky.

### **Asistent pedagoga v průběhu mimoškolních akcí může pomoci žákům:**

- S intenzivním nácvikem dané dovednosti mimo školní prostředí.
- Prostředí mimo školu otevírá větší prostor pro upevňování třídních kolektivů, podporuje klima třídy a asistent pedagoga může výrazně pomoci při budování a prohlubování vztahů mezi spolužáky, mezi žáky a pedagogy, tvořit pravidla, napomáhat k respektu mezi jednotlivci.
- Integrovanému žákovi s tělesným postižením umožníme mnohdy první pobyt mimo rodinu, uvědomění si své osobnosti, rozvoj samostatnosti.
- Sekundárně můžeme díky pobytům a výcvikům přinést jedinci s tělesným postižením obohacení po stránce vzdělávací, podporujeme odstranění jeho emočního deficitu,

zvyšujeme fyzickou, komunikační a sociální zdatnost jedince a přispíváme především k výraznému obohacení v běžném životě.

- Pobytem s třídním kolektivem přispíváme k porovnání jeho schopností vůči druhým, k případné další motivaci, k zapojení do aktivity i mimoškolně, k životnímu obohacení.
- Během pobytů a výcviků může asistent pedagoga pod vedením učitele uplatňovat speciální metody a techniky pro žáky s tělesným postižením.

Důraz je třeba klást na přípravu akce (zjistit, jaké jsou podmínky v terénu), na přípravu pomůcek, programu a spolupracovat také s rodiči žáka. Vhodné je využít všech dostupných kompenzačních pomůcek (pokud je to možné, pak i těch, které má žák v domácím prostředí).

S problémy se můžete potýkat u žáků s těžším stupněm tělesného postižení, pro které musíte jejich bezpečnost zajistit zvýšeným počtem doprovázejících pedagogů, zvolit vhodné místo pobytu se vstřícným personálem a vybavit se potřebnými hygienickými pomůckami.

U žáků pobírajících medikaci zkontrolujte léky, ověřte způsob jejich podávání, od žáků využívajících mimořádné výhody I.–III. stupně převezměte průkazky.

Na pobytech delších než tři dny je třeba zajistit účast zdravotníka s platným dokladem o zdravotní kvalifikaci a zabezpečit péči praktického lékaře, který je dostupný z místa konání pobytové akce školy.



## SHRNUTÍ

V uvedené kapitole byla přiblížena podpůrná opatření, která mají vliv na organizační členění a změny vzdělávání žáků s tělesným postižením a závažným onemocněním a byly popsány aktivity, na kterých participuje asistent pedagoga.



## LITERATURA

1. BARTOŇOVÁ, M. 2013. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. 257 s. ISBN 978-80-210-6646-5.
2. BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.
3. BENDL, S.; KUCHARSKÁ, A. a kol. 2008. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-366.
4. KLENKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. 2011. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita. 386 s. ISBN 978-80-210-5731-9.
5. PETTY, G. 2004. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-978-X.
6. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění.



7. 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.
8. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění.
9. Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.
10. Nařízení vlády č. 201/2010 Sb., o způsobu evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu, s účinností ke dni 1. 1. 2011.
11. Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, č. j. 37 014/2005, ze dne 22. 12. 2005.

### Internetové zdroje:

1. TIKALSKÁ, S. *Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách?* [cit. 2012-12-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NASICH-SKOLACH.html/>.





---

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

---

## 3.1 ÚVOD

K A T E Ř I N A K O P E C K Á

Pojmem *vyučovací metoda* bývá obvykle označován cílevědomý a záměrný způsob (cesta, postup), kterým pedagog reguluje učení žáků při vyučování. Jedná se především o způsob uspořádání učiva ve vyučovacím procesu tak, aby jeho výsledkem bylo osvojení vědomostí a dovedností a zároveň rozvinutí schopností žáků, a to v souladu s výukovými cíli a s přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi žáky ve třídě.

Problematika vyučovacích metod je již delší dobu velice diskutovaná, různí autoři k ní přistupují odlišným způsobem. Nejednotná je jak samotná terminologie (vyučovací metody, učební metody, didaktické metody), tak vymezení pojmu a klasifikace metod.

Podobně i termín *tělesné postižení* skrývá kvantitativně i kvalitativně velice různorodý soubor diagnóz obsahující jednak těžká zdravotní postižení, v jejichž důsledku bývá jedinec zcela závislý na péči a dopomoci ostatních (kvadruparetická forma DMO, spinální svalová dystrofie apod.), tak i lehčí formy zdravotního postižení (diparetická forma DMO, deformace apod.) či zdravotní znevýhodnění (chronické onemocnění, zdravotní poruchy apod.). Pokud na toto široké spektrum různých projevů a potřeb nahlédneme z hlediska procesu vzdělávání, bude nám jasné, že pro skupinu žáků s tělesným postižením není možné vytvořit jednotnou vzdělávací metodiku. Vždy bude nutné pružně reagovat na aktuální individuální vzdělávací potřeby konkrétního žáka v daném učebním předmětu.

Z výše uvedených důvodů si tato kapitola neklade za cíl klasifikovat specializované vyučovací metody využitelné při práci se všemi žáky s tělesným postižením. Doufáme však, že se stane jakousi inspirativní „kuchařkou“, jejíž recepty je možné volně upravovat a přizpůsobovat konkrétním individuálním potřebám každého žáka bez ohledu na dopad jeho handicapu na průběh vzdělávání.

Obecné podmínky úspěšného vzdělávacího procesu u žáků s tělesným postižením formulovala Čadová (2012) pro učitele i asistenty pedagoga takto:

- Znát a respektovat specifické problémy žáka.
- Individuálně se žákem pracovat.
- Respektovat jeho pracovní tempo.
- Často opakovat probrané učivo.
- Přihlížet k charakteru postižení při klasifikaci a hodnocení žáka (vhodné je např. slovní hodnocení).
- Využívat ověřené postupy i nové metody výuky.
- Výhodné (ale ne vždy realizovatelné) je snížení počtu žáků ve třídě.
- Promyslet zařazení žáka s handicapem do vhodné skupiny při skupinové práci.
- Uspořádat prostředí třídy, aby bylo přehledné a strukturované, aby zde mohly být uplatněny individuální potřeby žáka s tělesným postižením.
- Vytvářet podmínky pro klidnou samostatnou práci.
- Stanovit pravidelný učební režim, nezapomínat na pravidelnou relaxaci.

- Vytvořit ve třídě příjemné pracovní klima.
- Dbát na pravidelnou komunikaci se zákonnými zástupci žáka.

K tomu lze dodat už jen následující: asistent pedagoga by měl k žákovi přistupovat velice citlivě a volit vhodnou formu dopomoci – odstupňovat ji a neposkytovat asistenci při činnostech, které žák zvládá sám.

Výuková metoda (metoda výuky) je systém vyučovacích činností pedagoga a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů.

Prostřednictvím výukových metod se děje komunikace a interakce mezi pedagogem a žáky, která směřuje k dosažení edukačních cílů. Výuková metoda tedy zprostředkovává žákům učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Plní tak funkci regulace (řízení) učení žáků.

Různé výukové metody kladou odlišné nároky na aktivitu žáků, na jejich samostatnost a tvořivost. Obecně všechny jsou založeny na učitelově regulaci žákova učení, což znamená, že pedagog konkretizuje edukační cíle, rozpracovává učivo, plánuje navozování učebních aktivit žáků, zprostředkovává žákům učební informace a úlohy, kontroluje průběžné výsledky jejich učení a plánuje další průběh výuky.

Obecně můžeme předpokládat, že každá výuková metoda může do určité míry podněcovat žáka k autoregulaci jeho učení, a z tohoto hlediska je tedy hodnotná.

Výchovné a vzdělávací strategie představují metody a formy práce pedagoga, kterými utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáka. To znamená, že navozuje takové situace a zadává takové úkoly či problémy, při kterých se žák učí vypořádat s různými životními situacemi a zaujmout k nim stanovisko.

Více či méně pravidelným opakováním dané metody či formy práce se pro žáka řešení problémového úkolu či situace stává běžným, rutinním, bezproblémovým a můžeme konstatovat, že si žák utvořil/rozvinul jistou klíčovou kompetenci.

## 3.2 ZPŮSOBY VÝUKY ADEKVÁTNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACI

K A T E Ř I N A K O P E C K Á

Pojem *pedagogická situace* je zde chápán jako nejmenší smysluplná jednotka procesu výchovy a vzdělávání. Školní výuka se realizuje v pedagogických situacích, které představují určitý časem ohraničený úsek. Tyto pedagogické situace musí učitel nejen zvládat, ale také je utvářet. Jak uvádí Průcha (2009), vyučování vždy předpokládá určité rozdělení rolí mezi učitelem a žáky, i když pojetí vyučování může být různé.

S přihlédnutím k pozici asistenta pedagoga ve třídě je třeba vědět, že odpovědnost za školní vzdělávání žáka (s handicapem i bez handicapu) nesou třídní učitel a další vyučující, kteří žáka vzdělávají. Asistent pedagoga tuto odpovědnost nenesou, protože pracuje

podle pokynů učitele. To však neznamená, že je pouze pasivním příjemcem instrukcí a úkolů, podle kterých se žákem učí. Naopak. Díky své důvěrné znalosti žáka je pro všechny prospěšné, pokud se asistent pedagoga do výuky aktivně zapojuje a navrhuje vhodné způsoby výuky vyhovující jeho svěřenci.

Nejčastěji se v odborné literatuře výukové metody dělí na klasické, aktivizující a komplexní. Vzhledem k tomu, že aktivizující a komplexní metody jsou uvedeny na jiném místě této metodiky, budeme se nyní blíže zabývat především tradičními vyučovacími způsoby. Patří sem:

- metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem a rozhovor);
- metody názorně-demonstrační (demonstrace, práce s obrazem, instruktáž);
- metody dovednostně-praktické (vytváření dovedností, napodobování, manipulace a experiment).

**Vyprávění** zprostředkovává konkrétní děj, událost nebo příběh. Kromě podpory vnímání, paměti a myšlení má pozitivní vliv na představivost a fantazii žáků. Používá se ke zvolnění pracovního tempa či jako zpestření výuky. Důležité je, aby bylo názorné, napínavé a přirozené. Vhodnější než čtený text je vyprávění „spatrá“.

Role asistenta pedagoga:

- Při vyprávění pedagoga se snaží zajistit pro svého žáka optimální podmínky pro pozorný poslech – relaxační poloha, příjemné osvětlení, klid ve třídě.
- Může sám vyprávět zajímavý příběh svůj či svého svěřence (samozřejmě pouze s jeho souhlasem) před všemi jeho spolužáky – pozitivně tím ovlivňuje svoje postavení druhého pedagoga ve třídě.
- Může vyprávět společně se žákem – doplňovat potřebná fakta či naopak nechat žáka doplňovat fakta do svého vyprávění.
- Pro zvýšení jistoty svého svěřence při verbálním projevu může pro samostatné vyprávění žáka připravit jednoduchou osnovu (psanou či obrazovou).
- Vyprávění žáka může podpořit názorem – pantomimou či obrazovým materiálem.

**Vysvětlování** (výklad) zprostředkovává žákům učivo v logických souvislostech. Vysvětlování nové látky vždy navazuje na předchozí zkušenosti a vědomosti žáků. Osvědčuje se postup od konkrétního k abstraktnímu, od jednoduchého ke složitějšímu, od modelu ke schematickému zpodobnění. Nezbytné je udržovat se žáky soustavný kontakt pomocí otázek, řešení problémů apod. Úskalím této metody se může stát vysoká odbornost výkladu. Cílem vysvětlování je umožnit žákům samostatně dojít k zobecnění získaných poznatků a k jejich případné aplikaci.

Role asistenta pedagoga:

- Udržuje klid ve třídě během výkladu učitele.
- Snaží se zajistit optimální koncentraci pozornosti žáka na výklad – po dohodě s učitelem probíhá výklad v době, kdy žák ještě není unavený.
- Vytváří optimální podmínky pro pozorný poslech výkladu – žák by měl mít v zorném poli pedagoga a tabuli (příp. jiné pomůcky používané při výkladu).

- V případě dostupnosti vhodných pomůcek znázorňuje žákovi vysvětlované učivo na lavici.
- Snaží se vyvarovat verbálního vstupu do výkladu učitele (vysvětlování polohlasem či šeptem).
- V případě, že žák některá fakta z výkladu učitele nechápe, vede ho asistent pedagoga k tomu, aby se přihlásil a požádal o vysvětlení.

**Přednáška** má velkou tradici v antice, v dnešní době se uplatňuje především u vysokoškolských studentů a starších žáků s rozvinutým abstraktním myšlením. Od vysvětlování se liší především delším uceleným projevem zprostředkovávajícím závažné téma s nízkou mírou aktivizace žáků. Zvláštním typem přednášky je žakovský referát.

Role asistenta pedagoga:

- Může žákovi pro referát vypracovat osnovu.
- Může žákovi pomoci s vypracováním referátu – vyhledat potřebné informace, stanovit klíčová data, utřídit text, zajistit obrazový materiál.
- Může za žáka vypracovaný referát přednést před třídou.
- Nikdy však za žáka nevykonává ty činnosti, které je žák schopen s ohledem na svůj handicap vykonat sám.

**Práce s textem** patří ke stěžejním učebním metodám využívaným samotným žákem. Aby byl žák schopen textu porozumět, je důležité, aby v něm dokázal vyhledat klíčové informace a určit hlavní myšlenky. Vhodnými technikami zvyšujícími úroveň čtenářství jsou např. vyhledávání zajímavých slov, členění textu do odstavců podle smyslu, vymýšlení vhodných nadpisů, formulování výstižných otázek, vytváření ilustrací k textu apod.

Role asistenta pedagoga:

- Někteří žáci s tělesným postižením se obtížně orientují v souvislém textu, je tedy třeba ho vhodně strukturovat: na kopírce text zvětšit, v PC ho graficky rozčlenit do kratších odstavců či sloupců, barevně zvýraznit důležité části, využívat odrážky a číslování apod.
- V případě potřeby je možné text zestručnit nebo s ním pracovat po kratších částech (odstavec, souvětí apod.) dle možností žáka.
- Asistent pedagoga může žákovi pomoci s vyhledáním a zvýrazněním klíčových dat, s jejich uspořádáním podle určitého kritéria.
- Pochopení textu je vhodné ověřovat pomocí žakovy prezentace vlastními slovy či zadáním problémových úkolů.

**Rozhovor** patří mezi metody s výraznou aktivizační složkou a učitel poskytuje důležitou informaci o stavu vědomostí žáků. Pomocí rozhovoru je možné vzbudit u žáků zájem, nabídnout jim spoluúčast při řešení problémů. Na žakovu odpověď by měl pedagog reagovat vždy pozitivně, i ne zcela správné údaje jsou možným začátkem plodné spolupráce. Velice důležité je také to, aby žák neměl obavy se učitele sám zeptat. Učitel by měl mít na paměti, že žádná otázka není hloupá, hloupé je se nezeptat.

Role asistenta pedagoga:

- Asistent může převzít roli učitele jako komunikačního partnera – vhodné je to především tehdy, kdy žák nekomunikuje běžným způsobem (augmentativní a alternativní komunikace).
- Vždy je však vhodné umožnit žákovi s handicapem zapojit se do společné diskuse.

**Předvádění a pozorování (demonstrace)** patří k prastarým postupům, kterým byly odjakživa předávány zkušenosti mladšímu pokolení. Optimální je promyslet demonstraci tak, aby bylo možné do ní zapojit co největší počet smyslů. Pokud to lze, je účelné zapojit do předvádění samotné žáky. Má-li být demonstrace úspěšná, je důležité ji doprovázet vhodným slovním komentářem. Po ukončení předvádění je třeba shrnout získané poznatky. Mezi osvědčené pomůcky patří i školní tabule, která je stále v mnoha ohledech nenahraditelná.

Role asistenta pedagoga:

- Zajistit žákovi takové pracovní místo, ze kterého se bude moci demonstrace aktivně či pasivně zúčastnit – žák potřebuje dobrý výhled.
- Zajistit, aby tempo předvádění bylo přiměřené rychlosti žákova vnímání.
- V případě potřeby rozložit složitější předvádění na jednoduché dílčí části.
- Po ukončení předvádění se žákem shrnout získané poznatky, znovu s ním zopakovat průběh demonstrace.

**Práce s obrazem** je velice aktuálním tématem dnešní doby, ve které se neustále vyvíjí a na důležitosti získává obrazový jazyk (znaky, symboly, schémata). Vizualizace se stává důležitou součástí vyučovacích metod – od jednoduché kresby na tabuli až po složitou počítačovou grafiku. Zvláštní případ představují tzv. myšlenkové mapy – schematická znázornění vazeb a souvislostí. Kromě logického uspořádání zachycují strategii myšlení a usuzování.

Role asistenta pedagoga:

- Zjednodušovat žákovi složitá schémata a nákresy tak, aby se v nich dobře zorientoval – možné je opět rozfázování na postupné dílčí kroky.
- Umožnit žákovi znovu se k obrazovému materiálu vracet, kdykoliv si není jistý (např. i při kontrolních písemných pracích).
- V případě potřeby zajistit vhodné kompenzační pomůcky pro práci na počítači (speciální klávesnice či joystick, dotyková obrazovka, hlasový výstup apod.).
- V případě potřeby žákovi fyzicky dopomoci při vytváření vlastního obrazového materiálu v sešitě (nákresy, rýsování, schémata apod.).

*Instruktaž* patří mezi osvědčené metody a je využitelná zejména k vytváření různých dovedností. Instruktaž může být slovní, písemná (návod), obrazová (film, piktogramy), pohybová (vedení pohybu). V praxi praktických a speciálních škol se velice osvědčila procesuální schémata, tzn. postupy konkrétních činností zpracované fotografickou, obrázkovou či piktogramovou formou.



Role asistenta pedagoga:

- Pomoci žákovi vytvářet vlastní procesuální schémata – návodné postupy a algoritmy problémových činností (psaní písmen, postup při matematické operaci, rýsování trojúhelníku, určování slovních druhů, slovní či větný rozbor apod.).
- Před samostatnou činností se musí vždy ujistit, zda žák ovládá potřebné postupy – navést žáka na tzv. „první krok“.
- V případě potřeby může žákovi opakovaně dopomáhat vedením jeho pohybu (psaní, rýsování, cvičení při televizi apod.).
- Od pohybové instruktáže (fyzická dopomoc) postupně směřovat ke slovní instruktáži (verbální dopomoc), i tu postupně omezovat dle možností žáka.

*Vytváření dovedností* je jednou z klíčových oblastí moderní školy. Dovednost je zde chápána jako připravenost žáka k činnosti. K jejímu vytvoření dochází především opakováním, procvičováním, případně i drilem. Daleko důležitějším ukazatelem než počet opakování (kvantita) je zde způsob opakování (kvalita). Významným předpokladem pro vytváření nových dovedností u žáků je uvědomit si jejich potřeby pro další život. Velice efektivními metodami pro nácvik nových dovedností jsou kromě skupinové a kooperativní výuky i partnerská výuka (peer tutoring), projektová výuka a další aktivizační metody.

Role asistenta pedagoga:

- Nezasupitelná role asistenta pedagoga je zde především v možnosti prodloužení doby procvičování a opakování učiva se žákem – k novému učivu by se nemělo přecházet, dokud žák nemá upevněno stávající učivo.
- Procvičování učiva by mělo probíhat v různých obměnách, aby se žákovi snadněji udržovala cílená pozornost.
- Žákovi s tělesným postižením obvykle usnadňují výuku různé mnemotechnické pomůcky – kromě obecných (*be fe le me pes se veze*) je možné vytvářet individuální (rok má 365 dní, což je č. p. jeho adresy, apod.).
- Pokud žák neovládne využívat a aplikovat nabyté vědomosti ani po prodlouženém procvičování a s mnemotechnickými pomůckami, je možné přejít k dalšímu učivu a stávající podpořit pomocí korekční pomůcky (číselná osa, násobková tabulka, kalkulačka, vyjmenovaná slova na kartičkách, přehledy probraného učiva apod.).

**Nápodobování** (imitace) je podmíněná reflexní činnost, která doprovází člověka od narození po celý jeho život. Učení pomocí nápodoby probíhá především v prvních etapách lidského života. Pro svou velkou efektivitu je vhodnou edukační metodou i ve školním prostředí. Pedagog by měl mít také na paměti, že je pro své žáky důležitým výchovným i názorným příkladem.

Role asistenta pedagoga:

- Žáci s tělesným postižením mohou mít funkci nápodoby deficitní, tuto schopnost je třeba je postupně naučit – vhodné je nejprve začínat vedenou instruktáží.
- Od pohybové instruktáže (fyzická dopomoc) můžeme postupně směřovat ke slovní instruktáži (verbální dopomoc), i tu je vhodné postupně omezovat dle možností žáka.

- Nejvýrazněji se imitace projevuje v tělesné výchově, ale podílí se i na řečovém vývoji, při vytváření potřebných návyků, při psaní apod.
- Pro žáky s tělesným postižením může být z těchto důvodů problémová i výuka cizích jazyků, proto bývají na 2. stupni ZŠ často uvolňováni z výuky druhého cizího jazyka.

**Manipulace a experiment** patří k edukačním metodám, které jsou v alternativních vzdělávacích systémech (Montessori či waldorfská pedagogika, daltonská škola, metodika tvořivého učení apod.) na prvním místě. Metoda manipulování napomáhá poznávat prostředí, ve kterém se žák pohybuje, a proto je vhodná především v mladším školním věku. Zejména pro žáky s tělesným postižením je velmi důležité si všechno osahat, vyzkoušet a prověřit. Starší žáci zase inklinují k laborování a experimentování v oblasti přírodních věd (přírodověda, fyzika, chemie).

Role asistenta pedagoga:

- Pro usnadnění manipulačních činností je možné u žáků s tělesným postižením využívat speciálně upravené pomůcky – kartičky podlepené víčky PET lahví, zvětšené předlohy, dřevěné kostky, protiskluzovou podložku apod.
- Při pracovních a výtvarných činnostech je vhodné využívat speciální pomůcky dle potřeb konkrétního žáka (speciální nůžky, štětce, psací a kreslicí pomůcky apod.).
- Je na asistentovi, aby předem promyslel, jaká úprava pomůcek bude pro žáka nejvhodnější, a ve spolupráci s vyučujícím je zajistil.

Vhodně zvolená a použitá metoda podněcuje žáky k uvažování, podporuje sebedůvěru žáků a navozuje dobrý pocit z učení.

## 3.3 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKEM V PRŮBĚHU VÝUKY

MONIKA MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ

Individuální práce se žákem v průběhu výuky spočívá ve vyčlenění určitého časového prostoru pro individuální aktivní činnost jednotlivého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, která je plně plánována a řízena pedagogem (popř. asistentem pedagoga, druhým učitelem). Žák sice ve třídě pracuje sám, ale jeho práce je součástí hromadné výuky a žák při ní nemá žádné formální kontakty s ostatními spolužáky. V běžných vyučovacích hodinách se střídají úseky frontální a individuální práce žáků. Od individuální práce v uvedeném smyslu je třeba odlišit individuální výuku jednoho žáka s jedním pedagogem, popř. asistentem pedagoga, metodu samostatné práce a výuku individualizovanou.

Ve školní praxi se velmi často používá termín individuální přístup k žákům. Při individuálním přístupu zůstává frontální forma výuky zachována, ale v jejím rámci se přihlíží k individuálním zvláštnostem a možnostem žáků. Děje se tak formou vnitřní diferenciaci,

kteřá se může projevat v osvojovaném obsahu (např. redukcí učiva), ve stanovení cílů pro žáka i ve výběru výukových metod. V praxi se jedná o cílené a promyšlené vedení žáka zpravidla s jiným vzdělávacím obsahem, jinými metodami (za využití speciálních pomůcek), než mají ostatní žáci.

Učitel a asistent pedagoga musí 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, úpravy 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). Při individuální práci s asistentem pedagoga nemusí žák splnit všechny úkoly jako ostatní žáci třídy. Nezadávejte nesplněnou školní práci jako domácí úkol. Žák musí mít po vyučování prostor pro odpočinek, hru a relaxaci.

Individuální forma vyučování je založena na níže uvedených principech:

- Jeden pedagog, popř. asistent pedagoga, vystupuje jako řídicí prvek – vyučuje, řídí činnost jednotlivých žáků, kteří sice jsou v jedné místnosti, ale vzájemně nijak nespolupracují – každý z nich pracuje individuálně. Žáci mohou být různého věku, přičemž ani úroveň jejich vědomostí nemusí být stejná.
- Každý ze žáků má stanovenou učivo „přimo na míru“, tj. je stanoveno pro každého zvlášť. Nepoužívají se tedy ani společné učebnice.
- Doba vyučování není pevně ohraničena.
- Zasedací pořádek neexistuje – rozmístění žáků (stejně jako věcných prostředků) je libovolné.

**Při práci se žákem využíváme tyto formy individuální práce:**

- Individuální úkoly při hromadném vyučování.
- Zadávání domácích úkolů různé náročnosti a zaměření.
- Prodloužený (či opakovaný) výklad pro žáka.
- Doučování.
- Respektování individuálního stylu učení žáka.
- Neklasifikování některých projevů žáka (např. obtíže při práci s textem – psaní, přepis, opis, grafomotorické cvičení).

**V praxi při individuální práci se žákem v průběhu výuky využíváme níže uvedené speciální metody:**

- Vícenásobné opakování informace.
- Nadměrné zvýraznění informace.
- Zapojení více kanálů k přijímání informace.
- Optimální kódování.
- Intenzivní zpětná vazba.
- Algoritmizace obsahu edukace.



## PŘÍKLAD

Žák 12 let s dg. DMO ve vyučovacím předmětu matematika. Asistent pedagoga nebo pedagog pracuje se žákem individuálně, ostatní žáci pracují samostatně. Pedagog žákům zadá práci – převod jednotek. Pedagog, popř. asistent pedagoga, při výuce pracuje se žákem individuálně, s využitím přehledu učiva – převod jednotek. Ověřuje si, zda žák má učivo osvojené, zda mu rozumí, sleduje úroveň samostatnosti žáka při používání přehledu učiva.

## 3.4 STRUKTURALIZACE VÝUKY

K A T E Ř I N A K O P E C K Á

Strukturované učení je jednou z uznávaných metod při vzdělávání jedinců s poruchou autistického spektra. Jeho podstatou je celkové uspořádání života člověka, zavedení striktního řádu a přesné uspořádání jednotlivých činností a denních aktivit. Primárním záměrem je zjednodušení života jedince vnesením pevného řádu, který vede k navození pocitu bezpečí. Správně aplikované metody strukturovaného učení dokážou alespoň částečně pomoci všem, přínosem jsou i pro děti hyperaktivní, děti s mentální retardací nebo pro lidi, kteří mají potíže se sebeorganizací (Thorová, 2006). Také u žáků s tělesným postižením se často objevují problémy v oblasti prostorové a časové organizace. Je velmi důležité si uvědomit, že každý člověk potřebuje ve svém životě určitou míru předvídatelnosti. Žákům s časoprostorovým deficitem je třeba poskytovat speciální pomoc. Je velmi důležité upravit prostředí tak, aby žákům dodávalo jistotu a poskytovalo jim vysokou míru předvídatelnosti. Pouze v takto přizpůsobeném prostředí budou tito žáci schopni učit se, přijímat nové informace a znalosti.

### Přínos strukturalizace výuky:

- Metodika strukturovaného učení se přizpůsobuje specifikům žáka.
- Svět, který žák může z různých důvodů vnímat jako chaos, se stává předvídatelný v prostoru i čase, snižuje se stresová zátěž, žák je schopen lépe vstřebávat nové informace.
- Díky pocitu soběstačnosti se může rozvíjet sebevědomí žáka.
- Umožňuje nácvik samostatnosti, která je v dospělém životě velmi potřebná.
- Redukuje problematické chování (agresivitu, negativismus, afektivní labilitu apod.).
- Rozvíjí schopnosti a dovednosti žáka.

Ne každý způsob výuky lze označit jako strukturovaný. Abychom mohli hovořit o strukturalizaci výuky, měli bychom zachovávat základní principy strukturovaného učení:

- individuální přístup;
- strukturalizace prostředí;
- vizualizace úkolů a času;
- strukturalizace učebního programu.

## INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP

Všichni žáci se od sebe nějakým způsobem liší. Rozdíly jsou např. v kognitivních a percepčních schopnostech, v mentální úrovni, v komunikačních dovednostech, v míře motorického postižení apod. U dětí je zároveň odlišný temperament, úroveň vnímání a koncentrace pozornosti, odolnost vůči zátěži. Proto je nutné vědět, na jaké úrovni se žák nachází v jednotlivých sledovaných oblastech. To je možné zjistit ve spolupráci se školním poradenským zařízením (PPP či SPC). Na základě závěrů ze speciálněpedagogického či psychologického vyšetření je možné stanovit vhodný edukační postup cílený na konkrétního žáka. Tento individuální přístup je vhodné zaznamenat do individuálního vzdělávacího plánu, ve kterém mohou být rozpracovány konkrétní metody a formy práce v jednotlivých vyučovacích předmětech.

## STRUKTURALIZACE PROSTŘEDÍ

Strukturalizace prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, pomáhá především v prostorové orientaci. Optimálně vytvořené prostředí dává žákovi odpověď na otázku „Kde?“. Strukturalizace přináší určitou míru předvídatelnosti spojení mezi místem, činnostmi a chováním, které jsou po žákovi požadovány. Při strukturaci prostředí se vychází z fixování konkrétního pracovního prostoru s určitou dílčí činností. Pro žáka je vytvořeno pracovní místo pro plnění školních povinností, pro odpočinek, stravování atd. Žák tak má např. vytvořeno konkrétní pracovní místo rozčleněné na plochu pro připravené úkoly, na plochu pro plnění úkolů a na část, kam odkládá již splněné úkoly. Na pracovní ploše může mít vytvořen další prostor dle individuálních potřeb (např. na přehledy probíraného učiva, na nápoj).

Jak správně vytvořit strukturované prostředí:

- Vytyčit místa pro jednotlivé činnosti vykonávané během dne (místo pro individuální učení, pro práci s pomůckou, místo pro malování...).
- Vyčleněná místa pro konkrétní činnosti nepřemísťovat.
- Pokud je to možné, neprovádět činnost na místě, které pro ni není vyčleněno (např. nechtít po žákovi vypočítání příkladu u jídelního stolu apod.).
- Pokusit se o strukturu i na pracovním místě (neměnit místa pomůcek apod.).

## VIZUALIZACE ÚKOLŮ A ČASU

Vizualizace usnadňuje žákovi předvídat události, které jsou součástí vzdělávacího procesu. Čas se pro žáka stává konkrétním, „viditelným“. Vizualizovaný režim je běžně používán ve formě diářů či kalendářů všemi lidmi. Pro žáka je možné vytvořit vizualizovaný denní program, který dává žákovi odpověď na otázku „Kdy?“. Dopomáhá s časovou orientací, zajišťuje schopnost odlišovat jednotlivé aktivity od sebe. Zároveň navyšuje samostatnost žáka. Velmi vhodné je používat vizualizaci u žáků s kombinovaným postižením, především

tam, kde má žák problémy v komunikaci a není jasné, nakolik verbální komunikaci rozumí. U těchto žáků je vhodné využívat i další typy vizuální podpory (např. piktogramy, obrázky...).



## PŘÍKLAD

- Obrázek místa, kde probíhá práce s pomůckou = individuální výuka na pracovním místě.
- Obrázek, na kterém je stůl prostřený na svačinu = svačina.
- Obrázek, na kterém je štětec, pastelky = výtvarná výchova.
- Obrázek, na kterém jsou žebřiny, švihadlo nebo vyobrazená tělocvična = tělesná výchova.
- Obrázek, na kterém je talíř, vidlička a nůž = oběd.

### Jak správně vytvořit vizualizovaný režim:

- Jednotlivé obrázky by měly mít jasnou vypovídací hodnotu, neměla by na nich být data, která jsou pro žáka matoucí.
- Pomůcky, které žák používá, je vhodné přizpůsobit jeho schopnostem – zvětšit, zalaminovat, opatřit suchým zipem (kvůli nalepení na kobercovou lištu) apod.
- Zvolit jednotnou formu obrázků – stejný styl (fotky, piktogramy, nápisy aj.), stejný rozměr, stejné umístění (vpravo dole vedle dveří) apod.
- Je vhodné strukturovat a vizualizovat pouze to, co žákovi činí problém, případně ty činnosti, při kterých se objevuje problémové chování nebo nepochopení, rozhodně není nutné strukturovat vše.

## STRUKTURALIZACE UČEBNÍHO PROGRAMU

Struktura pracovního programu spočívá v úpravě didaktických materiálů do dílčích kroků a odpovídá žákovi na otázku „Jak?“. Mezi typy strukturovaných úloh patří *krabicové úlohy* (hodně využívané u žáků s autismem), které jsou nejjednodušším typem (jedná se o uspořádání jedné úlohy v prostoru krabice, který může být rozdělen na několik částí – záměrem je vysoká přehlednost).

Dále se používají *úlohy v deskách*, kdy se dítě po otevření desek setkává s jednou konkrétní dvojrozměrnou úlohou. Využíváme zde „křídla“ desek pro rozdělení pracovní plochy na dvě části (pracovní a odkládací). Tím má úloha zvýšené nároky na schopnost orientace na ploše. Deskové úlohy je možné využívat pro rozvoj slovní zásoby, jemné motoriky, matematických představ, abstraktně-vizuálního myšlení, ale i pro nácvik primárního čtení, psaní a počítání. Také úlohy v pořadačích či šanonech jsou stejně jako v deskách dvojrozměrné, ale je jich tu zařazeno více za sebou, a tím je práce náročnější.

Nejvyšší formu strukturovaných úloh představují *sešity a pracovní listy*. Podmínkou pro jejich předkládání je velmi dobrá orientace na ploše (tedy zvládnutí předchozích typů úloh), dostatečné motorické schopnosti a většinou také schopnost číst a psát. Pokud žák pracuje s volnými pracovními listy, je vhodné je zakládat do desek a vytvářet z nich žákovi portfolio.

Jednotlivé strukturované kroky je možné zpracovat do tzv. procesuálního schématu. Zde jsou činnosti analyticky rozpracovány do elementárních kroků – dílčích, po sobě následujících úkonů, které vedou ke splnění cíle (např. procesuální schéma pro mytí rukou – vytvoření pěti kartiček, na kterých je zachycen sled mytí rukou).

## 3.5 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

MONIKA MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ

V oblasti podpory spolupráce a kooperativního učení se jedná o volbu vhodných vzdělávacích strategií, postupů a metod, které vedou zejména k rozvoji sociálních a interpersonálních kompetencí a zároveň k podpoře spolupráce a zapojení žáků s různými schopnostmi do školní práce v dané hodině. Při kooperativním učení volíme soubor vyučovacích metod, kdy malé skupiny žáků pracují na společném úkolu. Základními komponenty kooperativního učení jsou: vzájemná pozitivní součinnost členů učební skupiny, jejich bezprostřední interakce, osobní zodpovědnost, užití skupinových dovedností a skupinové komunikace, reflexe skupinové práce.

Kooperativní učení podporuje spolupráci žáků při dosahování cílů a pozitivní vzájemnou závislost. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Skupiny mohou pracovat s podporou asistenta pedagoga. Kooperativní uspořádání výuky pomáhá žákovi k aktivnímu učení, k rozvoji kognitivních a interpersonálních dovedností, osobní odpovědnosti atd.

U žáků s potřebou vysoké míry podpory z důvodu těžkého tělesného postižení můžeme při kooperativním učení využívat pomůcky, které žákovi umožňují efektivně pracovat ve skupině – např. záznamový arch papíru, kam žák místo psaní vlepuje údaje předtištěné na samolepicích štítcích, popř. obrázkový materiál, fotografický materiál aj.; zařazujeme různorodý výtvarný materiál a přírodniny, počítačové technologie a přístroje (žák používá pro psaní speciálně upravený PC pro žáka s tělesným postižením – speciální klávesnice a myš; fotoaparát, diktafon, magnetofon, mobilní telefon aj.). Úloha žáka ve skupině při kooperaci může být zaměřena na pozici asistenta, výzkumníka aj. specialisty na „zaznamenávání údajů“ pomocí moderních technologií. Přístroje opatříme barevnými štítky či symboly, které umožní žákovi snadnou obsluhu (např. červený štítek nalepíme na tlačítko PLAY při nahrávání údajů či zpráv na diktafon atd.).

Role asistenta pedagoga:

- Spolu s učitelem určuje cíle vyučování (cíle vyučovacího předmětu společně s cíli vztahujícími se k osvojování kooperativních dovedností).
- Spolurozhoduje o velikosti skupiny (je vhodné pracovat v malých, nejlépe ve dvou- až šestičlenných skupinách).
- Přiděluje žáky do skupin (homogenní nebo heterogenní skupiny) – ne vždy je šťastné nechat žáky, aby se do skupin rozdělili sami.

- Podílí se na rozhodování o uspořádání místnosti (interakce žák–žák, aby se skupiny nerušily).
- Plánuje s učitelem učivo tak, aby byla podpořena pozitivní vzájemná závislost členů skupiny (např. do skupiny je přidělena jen jedna kopie materiálu, se kterým musí skupina pracovat).
- Přiděluje role ve skupině (např. zapisovatel, kontrolor – žáci by se měli v rolích střídát, vyzkoušet si každou z nich).
- Po dohodě s učitelem vysvětluje přidělený úkol ve skupině (aby byl jasný všem žákům; aby byly zřetelné cíle vyučování; aby žák úkolu skutečně porozuměl – definuje důležité pojmy, vysvětluje operace a úkony, které budou při zvládnutí úkolu potřebné; přesvědčuje se otázkami o porozumění úkolu a připravenosti žáků plnit ho).
- Vytváří pozitivní vzájemnou závislost danou cílem (např. požádá skupinu o jediný produkt, zprávu, referát).
- Podporuje individuální odpovědnost (např. hodnocení členů skupiny navzájem).
- Posiluje meziskupinovou kooperaci (kooperace se rozšiřuje ze skupiny na celou třídu).
- Po dohodě s učitelem vysvětluje kritéria úspěchu (kritéria úspěchu je nutné stanovit předem).
- Specifikuje požadované chování (tj. to, co považuje za kooperativní chování).
- Pozoruje činnost žáků ve skupině (např. povzbuzuje k činnosti, dotazuje se...).
- Asistuje při plnění úkolu (např. ujasňuje konstrukci, zpřesňuje pojmy...).
- Zasahuje do utváření skupinových dovedností (citlivý zásah, je-li to nezbytně nutné).
- Spolu s učitelem uzavírá lekci (sumarizuje základní myšlenky...).
- Ve spolupráci s učitelem hodnotí žákovo učení po stránce kvalitativní i kvantitativní (předmětem je „věcné“ i sociální učení).
- Podílí se na hodnocení fungování skupiny (úspěšnost dokončení úkolu, vybudování a udržení konstruktivních vztahů).

Základní zásadou by mělo zůstat, že kooperativní práce se tradičním způsobem neznámkuje. Pouze tak je možné zapojit skutečně všechny žáky, aniž by docházelo k nerovnoměrnostem mezi skupinami (skupina s integrovaným žákem může mít potřebu pracovat poněkud odlišně, může být pomalejší apod.). Místo známek zaujímá v kooperativní výuce reflexe toho, jak se podařilo splnit úkol, a reflexe procesu spolupráce. Tam, kde je výuka uspořádána tak, že se u žáků vytváří návyk odvést co nejlepší práci, nejsou známky ani třeba. Pokud učitel potřebuje známky, měly by pocházet výslovně z individuální práce každého žáka.



## 3.6 METODY AKTIVNÍHO UČENÍ

K A T E Ř I N A K O P E C K Á

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bývají v procesu výuky obvykle velmi vhodné tzv. *aktivizující metody*, které podporují vlastní poznávací činnost, aktivitu, tvořivost a samostatnost, a které tak přirozeně rozvíjejí jednotlivé klíčové kompetence žáka. Pokud hovoříme o učební aktivitě žáka, tak se jedná především o vytváření pozitivních postojů ke školní práci, což se projevuje např. ochotou žáka plnit úkoly, které souvisejí s výukou. Současně je těmito metodami možné rozvíjet kritické myšlení, schopnost kooperace, schopnost cíleně koncentrovat svou pozornost, schopnost prezentovat a obhájit vlastní názor a schopnost aplikovat získané poznatky a dovednosti v praktickém životě.

Metody aktivního učení mají však také svá úskalí, která je potřeba předem znát. Jsou náročné na přípravu i organizaci, obvykle vyžadují více vyučovacího času, některé i speciální pomůcky. Od žáků se očekává určitá vstupní úroveň znalostí a dovedností, pedagog se zase musí umět oprostít od direktivního způsobu vedení výuky a tolerovat vyšší hladinu hluku ve třídě. Celkově však klady aktivizačních metod vysoce vyvažují jejich zápory. Pokud je budete pravidelně zařazovat do své výuky, zjistíte, že pozitivně ovlivňují třídní klima a podílejí se na zvyšování schopnosti seberegulace, a tím i sebehodnocení jednotlivých žáků.

Role asistenta pedagoga je v případě aktivizačních metod velmi náročná, protože jejich cílem není něco vytvořit, získat informace či se naučit konkrétní učební látku. Cílem metod aktivního učení je celý ten proces, kterým žáci během výuky procházejí, tedy co a jakým způsobem si z něj dovedou vzít. Smyslem těchto metod tedy není nějaký výsledek, ale cesta k němu. Metody aktivního učení je vhodné zařazovat napříč všemi stupni podpory. I pro žáka s těžkým tělesným postižením je prospěšné, pokud je v maximální možné míře aktivně zapojen do výuky, a právě v zapojení a přípravě pomůcek a podpoře žáka můžeme vidět roli asistenta pedagoga. Je třeba, aby asistent pedagoga a učitel spolupracovali na přípravě při využívání aktivizujících metod, využívali práci ve skupinách (jednu skupinu vede učitel, druhou asistent pedagoga), podíleli se společně na přípravě a na hodnocení práce, což klade vysoké nároky na týmovou práci učitele a asistenta pedagoga, ale také na jejich odbornost a praxi.

V odborné literatuře se nejčastěji rozlišuje pět základních skupin aktivizujících metod:

**Metody diskusní** jsou takové způsoby komunikace, při nichž si účastníci vyměňují názory na dané téma a pro svá tvrzení uvádějí argumenty. Diskuse je vhodná především v těch případech, kdy jsou různé názory a úhly pohledu přínosné. Nelze ji tedy využívat u informací obsahujících objektivně nesporná fakta. Dobrá diskuse se vyznačuje jasnou zaměřeností na cíl a striktně dodržovaným průběhem (vymezení tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace a odůvodňování, shrnutí výsledků). Umění diskutovat se musí žáci postupně učit. S nácvikem je vhodné začít ve druhém období primární školy (4. a 5. ročník), kdy mají žáci již dostatečně rozvinutou úroveň vyjadřování a schopnost logického argumentování.

Žáci se při nácviu diskusních metod učí naslouchat tvrzení druhých a snaží se jim porozumět, protože jen tak jsou schopni na ně reagovat. Učí se, že tvrzení bez důkazů zůstává v rovině osobních názorů a těžko získá další stoupence. V neposlední řadě získávají zkušenost, že je pro všechny přínosnější hledat, v čem se různá tvrzení setkávají a doplňují, než kdo má pravdu a kdo ne.

Možné využití diskusních metod:

- Diskuse během výkladu (přednášky) či po něm – zaměření na dílčí problém obsažený ve výkladu.
- Diskuse na základě referátu – zapojení všech.
- Řetězová diskuse – má cvičný charakter – začíná učitel, na něj navazuje další diskutující (každý další zopakuje hlavní myšlenku toho předchozího).
- Skupinová diskuse – rychlá výměna poznatků a zkušeností v malé skupině.
- Debata – řízený střet dvou táborů s odlišnými názory.
- Symposium – reprezentace odlišných názorů před publikem.

Úskalí při používání diskusních metod:

- Skupina je málo aktivní, takže diskuse je pouze formální – skupinu je třeba nejprve aktivizovat jinými metodami (psychomotorické hry apod.).
- Účastníci diskuse se nevnímají – nejprve je vhodné vyzkoušet řetězovou diskusi.
- Neukázněné povídání nesleduje věcný obsah – nechat diskusi na dobu, kdy budou žáci koncentrovanější.
- Do tématu diskuse výrazně zasahují vztahové problémy skupiny – nejprve uspokojivě vyřešit vztahy, pak je možné konstruktivně diskutovat.
- Selhání řízení diskuse ze strany pedagoga – chybami se člověk učí, příště to bude lepší.

**Metody heuristické** se zabývají způsoby řešení problémů. Na rozdíl od tradičních metod učitel žákům potřebné poznatky nesdělují, ale vede je k tomu, aby je nejprve objevili a následně si je samostatně osvojili. Učitel jejich práci pouze usměrňuje a koordinuje (jedná se o tzv. řízené objevování). Velkým přínosem pro žáky jsou získané prožitky a chuť poznávat a objevovat. Za nejpropracovanější heuristickou výukovou strategii je považována problémová výuka.

Možné využití heuristických metod:

- Vysvětlení základních přírodovědných jevů (proč je v noci tma, proč oko mrká apod.).
- Pochopení principů matematických operací.
- Vytvoření základních vzorců v planimetrii i stereometrii s pomocí čtverečkovaného papíru.
- Vysvětlení základních fyzikálních a chemických postupů (proč železo rezaví).
- Vysvětlení historických a zeměpisných souvislostí (kterými jazyky se mluví v Jižní Americe a proč).

Úskalí při používání heuristických metod:

- Heuristické metody jsou náročné na vstupní vědomosti a dovednosti žáků – tam, kde je úroveň nízká, pravděpodobně nebude z čeho vycházet a efekt objevování se nedostaví.
- Jedná se o metodu náročnou na čas i na komunikační dovednosti pedagoga.

**Metody situační** spočívají v hledání postupů vedoucích k řešení určité konkrétní situace (problémového případu). Žákům je předložen problém a jejich úkolem je navrhnout postupy, jak danou situaci vyřešit. Při řešení je možné používat nákresy, modely, mapy i různé hry. Náměty je vhodné volit blízké žákům, nejlépe takové, se kterými se mohou ve skutečnosti setkat. I tato metoda má svůj metodický postup – prezentace případu (slovně, písemně, obrazně), získávání informací (učitel, literatura, tisk, PC), řešení případu (individuálně, ve skupině, v plénu), rozbor variant řešení a diskuse (ve skupině, v plénu) a vyhodnocení výsledků se zobecněním závěrů.

Možné využití situačních metod:

- řešení konfliktní situace ve třídě;
- poskytnutí pomoci při úrazu;
- šikanování;
- zásady společenského chování při konkrétní akci;
- úprava okolí školy;
- umístění dopravních značek v obci;
- konkrétní výuková témata (uspořádání Evropy po 2. světové válce apod.).

Úskalí při používání situačních metod:

- Je třeba počítat s tím, že zaberou mnohem více učebního času než obvyklé postupy.
- Při nevhodně zvoleném tématu nemusí dojít k dosažení stanoveného výukového cíle.

**Metody inscenační** vtahují žáky přímo do děje, žáci si mohou prožít různé situace. Jedná se o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problémů. Žáci ztvárňují různé osoby, představují určité jednání. Mohou jednat podle vlastních představ, nebo podle předepsané role. Hry rolí jsou významným prostředkem osobnostního a sociálního rozvoje žáků. Jejich hlavní přínos nespočívá v předvedení dramatické kreace, ale v procesu, který k tomu vede, a v postojích, které vyvolává.

Možné využití inscenačních metod:

- Lze používat ve všech vyučovacích předmětech, vhodné jsou i pro mezipředmětové vztahy.
- Zpočátku je vhodné volit jednoduchý příběh s malým počtem postav.
- Nejprve vyzkoušet strukturované inscenace (předem připravený scénář), později lze přejít k nestrukturovaným (hraní konkrétní role bez scénáře).
- Složitější variantou je mnohostranné hraní úloh – žáci se rozdělí do méně početných skupin, každá ztvární zadanou problémovou situaci dle svého, na závěr proběhne celkové zhodnocení.

- Oblíbené jsou dramatizační hry (interpretace historických událostí, literárních textů, řešení výchovných problémů apod.).

Úskalí při používání situačních metod:

- Do hraní se aktivně zapojují pouze někteří žáci – při nácvičku vystřídat v hraní rolí více žáků.
- Stydliví žáci odmítají vystupovat před větším kolektivem – nacvičovat hraní rolí ve dvojicích (např. provést cizího návštěvníka městem).
- Velká náročnost na realizaci (časová dotace, prostor, dostatek informací, atmosféra).
- Žáci berou hraní rolí pouze jako zábavu – nutnost všestranně promyšlené přípravy ze strany pedagoga.

**Didaktická hra** je organizována učitelem a podřízena didaktickému cíli. Jedná se o činnost s jasnými pravidly, což však nevyklučuje určitou dávku tvořivosti. Umožňuje spojovat spontánní dětskou činnost s cílevědomou prací a učením. Didaktické hry zahrnují velké množství různorodých aktivit – mohou být zaměřeny na rozvíjení rozumových schopností, upevňování poznatků, schopnost uplatnění získaných poznatků či rozvoj smyslového vnímání. Zároveň rozvíjejí schopnost spolupráce, sociální vztahy a komunikaci mezi žáky.

Možné využití didaktických her:

- Vzhledem k velké variabilitě, časové náročnosti i vybavenosti pomůckami lze zařadit do všech předmětů ve všech etapách vyučovacího procesu (motivační, opakovací, upevňovací).
- Lze se jimi zaměřit na upevňování žádoucích a oslabování nežádoucích projevů (hry na rozvoj pozornosti, paměti, smyslového vnímání, prostorové orientace, představivosti, uvolňovací a relaxační hry apod.).
- Jsou vhodné k podpoře sociálních vztahů (hry seznamovací, kooperativní, interakční).
- Díky velkému množství dostupné literatury je možné si vytvořit vlastní repertoár osvědčených her.

Úskalí při používání didaktických her:

- Žáci jsou dnes zahlceni složitými technickými zařízeními pro hry, které jim umožňují prožívat napínavé příběhy a hrdinská vítězství, takže jednoduché hry bez vítěze pro ně nejsou dostatečně přitažlivé – pedagogovi nezbyvá než opakovaně nabízet rovnocennou variantu a trpělivě vysvětlovat její smysluplnost.
- Časté zařazování soutěživých her vede k demotivaci slabších žáků – více zařazovat kooperativní hry.

Toto rozdělení je možné doplnit o metody činnostního učení, které jsou pro žáky s tělesným postižením velice vhodné.

**Činnostní učení** je založeno na metodě řízeného objevování propojené s manipulativními činnostmi a tvorbou vlastních úloh. Základním principem této metody je probuzení zájmu (motivace) a nabývání nových poznatků pomocí názoru, vlastní činnosti a prožíváním

za pomoci vhodných učebních materiálů a pomůcek. Metodika činnostního učení je poměrně dobře propracovaná ve všech předmětech napříč celým základním vzděláváním. Potřebné pomůcky je třeba často pro žáka s tělesným postižením upravit nebo vyrobit.

Příklady využití činnostních metod:

- Používání názorných pomůcek všemi žáky současně.
- Využívání speciálních pomůcek – matematické divadélko, kostky s dvoubarevnými kolečky, ilustrované slabiky, demonstrační kostky s písmeny apod.
- Osvojování základních pojmů pomocí manipulačních činností.
- Rozvoj jazykových kompetencí pomocí didaktických her.

Úskalí při používání činnostního učení:

- Neznalost principů této metodiky ze strany pedagoga – je možné absolvovat různé tematicky zaměřené semináře organizované Tvořivou školou.

## 3.7 VÝUKA RESPEKTUJÍCÍ STYLY UČENÍ

K A T E Ř I N A K O P E C K Á

Učební styl žáka je možné vnímat jako způsob, jakým jedinec přednostně přijímá a zpracovává informace. Pokud zjistíme převažující učební styl žáka, jsme schopni zvolit takové vzdělávací metody a prostředky výuky, které potenciálně vedou k nejefektivnějšímu učení konkrétního žáka, čímž můžeme pozitivně ovlivnit jeho školní úspěšnost. Učební styl žáka vychází z jeho kognitivního stylu (tzn. stylu poznávání – jak žák vnímá, myslí, co si lépe pamatuje, jakým způsobem řeší problémy), který je do značné míry vrozený, ale není neměnný.

V běžném vyučovacím procesu není zcela proveditelné, aby učitel respektoval učební styly všech svých žáků. Brání tomu vysoké počty žáků ve třídách, které znesnadňují individuálně pojaté vyučování. Ve zcela jiné pozici je však asistent pedagoga, jehož hlavní náplní práce je individualizovaná edukace s konkrétním žákem či několika žáky. Zde je pro diagnostiku a uplatňování vhodného učebního stylu výrazně větší prostor.

V odborné literatuře je velké množství různých klasifikací. Pro běžné školní využití si vystačíme se základním rozdělením.

**Zrakový (vizuální) styl** – žáci využívají přednostně zrakovou paměť. Raději se učí čtením z knihy než posloucháním. Při zkoušení si vybavují přečtený text, vědí, na jaké stránce se zkoušený pojem nachází. Během výkladu si dělají poznámky a své vlastní značky. Žáci s tímto učebním stylem bývají většinou dobří kreslíři a malíři. Mají dobrou paměť na osoby a prostorovou orientaci.

Vhodné tipy pro výuku:

- Při přednášce či výkladu udržovat zrakový kontakt s vyučujícím – lépe se koncentruje pozornost na probírané učivo.
- Pro lepší zapamatování co nejvíce využívat obrázky, nákresy, schémata, mapy a časové osy, instruktážní filmy a videa.
- Informace vztahující se k jednomu tématu zpracovávat pomocí metod kritického myšlení (myšlenkové mapy, kostka, pětilístek, inspirace z obrázku apod.).
- V textu barevně zvýrazňovat a podtrhávat podstatné informace – používat různé zvýrazňovače.
- Zápisy v sešitu vhodně strukturovat, při vybavování učiva zavřít oči a představit si konkrétní stranu.
- Při přípravě na zkoušení si vytvářet jednoduché osnovy osvojované učební látky.
- Důležité pojmy si osvojovat pomocí kartiček umístěných na často navštěvovaných místech v bytě (kuchyň, koupelna, toaleta apod.).
- Pro tyto žáky je poměrně efektivní metoda práce s chybou.

**Zvukový (auditivní) styl** – žákům se do paměti ukládají především informace přijímané sluchovou cestou. Tito žáci velmi často kladou otázky a vyžadují vysvětlení. Nové poznatky si v paměti udržují doptáváním, rozhovorem a diskusí. Žáky s tímto stylem učení poznáme podle toho, že pozorně sledují výklad, potřebné znalosti si mohou šepem přeříkávat. Většina z těchto žáků má hudební nadání a snadno se učí cizím jazykům. Je pro ně typické, že se učí nahlas.

Vhodné tipy pro výuku:

- Důležitá je pravidelná přítomnost žáka ve výuce, aby slyšel co nejvíce učební látky – v případě delší absence je možné výklad učitele nahrát (samozřejmě s jeho předchozím souhlasem) a předat do domácího prostředí.
- Zápisy do sešitu dělat stručné a rozvolněné tak, aby si do něj mohl žák později dopsat důležité informace, které nestihne zapsat při výuce.
- Pro žáky s pomalým pracovním tempem je možné vytvářet pracovní listy s vynechanými klíčovými údaji, které doplňují dle výkladu učitele.
- Do výuky často zařazovat diskusní metody, vhodný je i peer tutoring (vrstevnické vyučování), kdy si žáci ve dvojicích vysvětlují učební látku vlastními slovy.
- Pro lepší zapamatování vytvářet různé slovní mnemotechnické pomůcky.
- Při učení využívat rytmus a hudbu – přeříkávat učivo v pravidelném rytmu (je možné např. rapovat), učební látku zveršovat či zhudebnit.
- Osvojovat si učivo čtením nahlas, poté je přeříkat druhé osobě.
- Při neúspěchu v písemném testu se nechat dozkoušet ústně.

**Slovně-pojmový (logický) styl** – žáci rozlišují podstatné věci od nepodstatných. Nové informace si začleňují do logických souvislostí a stejným způsobem si je vybavují. Snadno si osvojují obecné principy a matematické vzorce. Abstraktní myšlení je jim bližší než konkrétní. Žáků s tímto stylem učení je nejméně.

Vhodné tipy pro výuku:

- Do nového tematického učebního okruhu žáka uvést rozčleněním učiva do jednoduché osnovy.
- Nové poznatky vyvodit z již známých vědomostí, osvojované učivo propojit do logického kontextu.
- Důležité informace podložit vědeckými poznatky, výzkumy, statistikami apod.
- Umožnit žákům vyhledávat potřebné informace na Internetu.
- Pravidelně se účastnit odborných exkurzí a seminářů.
- Podněcovat zájem žáků pomocí problémových úkolů, často do výuky zařazovat projektové vyučování – propojování poznatků z různých předmětů do jednoho celku.
- Do výuky je vhodné často zařazovat dechová a relaxační cvičení.
- Pro tento učební typ není vhodné odkládat práci a učení na později.

**Hmatový a pohybový (taktilně-kinestetický) styl** – žáci si dobře osvojují to, co vnímají hmatem, pohybem a s čím mohou prakticky experimentovat. Nevydrží příliš dlouho sedět, nejraději se učí při pravidelném pohybu (při chůzi, poskocích apod.). Žáci se velmi dobře uplatňují při manuálních činnostech. Na základě posledních výzkumů je žáků s převažujícím pohybovým učebním stylem nadpoloviční většina.

Vhodné tipy pro výuku:

- Klást důraz na nonverbální komunikaci (gestiku, posturiku, proxemiku a dotyk).
- V maximální možné míře využívat názorné pomůcky a manipulaci s nimi (ohmatání, prozkoumání apod.).
- Umožnit žákům učit se pomocí vlastní zkušenosti – zařazovat různé experimenty a pokusy.
- Výuku podpořit zajímavými příklady z běžného života.
- Do výuky často zařazovat aktivizační metody, vhodná je např. dramatizace učiva a didaktické hry.
- Umožnit žákům využívat při počítání prsty, při čtení je nechat si čtený text ukazovat prstem či pomocí záložky.
- Podněcovat u žáků vlastní grafickou úpravu textu – podtrhávání, obtahování a zvýrazňování důležitých údajů.
- Podpořit osvojování vědomostí pomocí jednoduchých pohybů či gest (např. pohybové znázorňování tvrdého a měkkého i), vhodné je využití trampolingu.
- Prokládat soustředěnou práci pohybovými a relaxačními chvilkami.
- Při osvojování informací chodit po místnosti nebo provádět jiné cyklické pohyby, učební látku si vybavovat opět s pomocí představy těchto pohybů.
- Vlastnoručně si vyrábět potřebné pomůcky a modely věcí.
- Při učení měnit často polohu a místo – leh na břiše na posteli, sed na koberci či ve vaku, houpání na židli apod.
- Při osvojování učiva i při jeho reprodukci je možné si pohrávat s malým předmětem (propiskou, antistresovým míčkem, magnetickým náramkem apod.).

## 3.8 PODPORA MOTIVACE ŽÁKA

K A T E Ř I N A K O P E C K Á

S tvrzením, že motivace je předpokladem úspěšného učení, nelze než souhlasit. Jestliže se žáci učit nechtějí, může jejich učení být natolik neefektivní, že se naučí jen velmi málo, nebo vůbec nic. Pokud víte, jak žáky motivovat, můžete výrazně zvýšit kvantitu i kvalitu osvojeného. Jak ale přimět žáky k tomu, aby se učit chtěli? Pokud chceme znát odpověď, musíme nejprve hledat motivy, proč by se žáci měli chtít učit.

Odborná literatura dělí motivaci podle různých kritérií. Asi nejznámější je následující dělení:

- **Vnitřní motivace** – vychází z poznávacích potřeb žáka. Učení pro žáka představuje „zdroj poznání“, tzn. sama učební činnost uspokojuje jeho potřebu. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací často volí náročnější vzdělávací dráhu.
- **Vnější motivace** – prostřednictvím učební činnosti jsou uspokojovány na ní nezávislé potřeby, např. žáci za splnění daného úkolu dostanou odměnu (pochvala, dobrá známka, respekt a obdiv spolužáků, přijetí na školu apod.).

Vyučovací metody a formy podporující vnitřní motivaci k učení:

- Poskytovat dostatečnou možnost výběru.
- Snižovat kontrolu a řízení z vnějšku.
- Projevovat žákovi uznání a dostatečnou zpětnou vazbu.
- Zpřístupnit žákům informace potřebné k rozhodování a řešení úkolů.
- Požadavky na žáka a jeho schopnosti jsou v rovnováze, stanovené cíle jsou pro něj dosažitelné.
- Jednotlivé kroky postupu jsou jasné a přehledné, žák ví hned, co je správně a co je špatně.
- Činnost by měla být rozdělena do jasných, krátkých kroků.

Žáci v souvislosti s nastavením vnitřní motivace vykazují různou míru aspirace. Je třeba si uvědomit, že jinak budou reagovat žáci orientovaní na výkon a jinak žáci, kteří jsou motivováni úsilím neselhat.

Žáci s převažující **potřebou úspěšného výkonu**:

- Jsou realističtí.
- Mají tendenci vykonávat zadanou práci dobře.
- Pracují plánovitě, netrpí úzkostí ze selhání.
- Mají tendenci se nevzdat, dokončit svou práci i přes překážky. V případě vyrušení od činnosti se opět vracejí ke své aktivitě.
- Mají-li možnost, vybírají si úkoly střední obtížnosti. Příliš snadné úkoly pro ně nejsou zajímavé.
- Rádi soutěží s rovnocennými soupeři i sami se sebou.
- Chápou život jako výzvu. Bývají orientováni na budoucnost.
- Usilují o úspěch a uznání. Úspěchy připisují svým schopnostem, neúspěchy náhodě nebo nedostatečné přípravě.



### Žáci s převažující **potřebou vyhnoutí se neúspěchu**:

- Jsou orientováni na rodinu a přátele. Mají rádi volný čas.
- Mají tendenci uniknout z výkonové situace, kde hrozí neúspěch.
- Pracují s úzkostí z možného neúspěchu.
- Výkonové situace u nich vyvolávají strach ze selhání. Vyhýbají se ústnímu zkoušení, často absentují při kontrolních písemných pracích, mají větší tendence opisovat.
- Volí buď extrémně snadné, nebo extrémně obtížné soupeře či úkoly.
- Nemají rádi soutěžení.
- Jejich hlavní motivací je strach.
- Úspěch připisují vnějším příčinám (náhodě), neúspěch vidí v těžko změnitelných vnitřních příčinách (nizkých schopnostech).

### **Jakými způsoby může asistent pedagoga pozitivně ovlivnit motivaci žáka při výuce:**

- Stanovujte dosažitelné cíle. Žák by si měl z každé výuky odnášet pocit, že se mu něco podařilo. Některé úkoly musí být jednoduché a rychle zvládnutelné, i kdyby to mělo být učivo nižších ročníků.
- Ved'te žáka k autoevaluaci – reálnému zhodnocení vlastní práce s ohledem na své možnosti a schopnosti.
- Rozčleňujte delší a složitější úkoly do více srozumitelných kroků, které je možné procvičovat a hodnotit každý zvlášť.
- Využívejte momentu překvapení a neobvyklých činností.
- Buďte důslední. Trvejte na dokončení zadaného úkolu.
- Pestře střídejte jednotlivé činnosti, zapojujte do výuky různé způsoby vnímání.
- Nespěchejte, dejte žákovi dostatek času na nacvičení potřebné dovednosti. Nepřistupujte k navazujícímu učivu, dokud to předchozí nebude dostatečně upevněné.
- Ve výuce často využívejte žakovu tvořivost. Žák by měl dostat přiměřenou možnost sebevyjádření.
- Propojujte učivo s tím, co žáka zajímá mimo školu (MA – příklady s autíčky, výpočet rychlosti závodníků F1, ČJ – obrázkové čtení, populárně-naučný text o vesmíru apod.).
- Vysvětlujte a ukazujte žákovi, k čemu bude učivo potřebovat v praktickém a profesním životě. V jakých situacích bude moci aplikovat osvojené vědomosti a dovednosti.
- Při samostatné práci se vždy ujistěte, že žák ví, co a jak má přesně dělat. Pokud ne, raději mu instrukci či zadání znovu zopakujte, případně jinými slovy vysvětlete.
- Žák potřebuje mít důvěru, že se na vás může kdykoliv obrátit s prosbou o pomoc. Vždy mu (alespoň částečně) vyhovte, jednejte s ním vstřícně a klidně, bez odsuzování.
- Nešetřete chválou a dalšími formami ocenění. Chvalte i za obvyklé úspěchy (např. za samostatné vypracování úkolu). Oceňujte i dílčí úspěchy a snahu.
- Ocenění by mělo následovat co nejdříve po dokončení práce.
- Sami projevujte o osvojované vědomosti a dovednosti zájem. Kdo chce zapalovat, musí sám hořet.

## Náměty a tipy pro asistenta pedagoga, jak motivovat a stimulovat dítě předškolního věku:

- *Dejte dítěti na vykonávání činností o něco více času, než si myslíte, že potřebuje.*  
Když rodič mluví na nějaké dítě, dává mu určitý čas na odpověď. Dětem se speciálními potřebami je třeba dát mnohem delší časový interval. Dospělý by si toho měl být vědom a měl by tento interval cíleně prodlužovat. Např. dětem s DMO trvá poměrně dlouho, než „zpracují“ požadavek či než si zorganizují pohyby jako zaměření zraku či dotýkání se předmětů. Když si s dítětem hrajete a chcete mu na tváři vyloudit úsměv, přimět ho k produkovaní nějakých zvuků či k vyřčení slova, počkejte tak dlouho, jak vám radí intuice, a pak v duchu ještě napočítejte do deseti. Obrňte se trpělivostí.
- *Opakujte, opakujte, opakujte.*  
Chcete-li, aby dítě něco pochopilo či nějak zareagovalo, je třeba to samé několikrát opakovat za sebou. Vydržte, i když budete mít pocit, že je to zbytečné.
- *Nenechte se odradit nedostatečnými reakcemi dítěte.*  
Jedna z nejtěžších věcí, s nimiž je třeba se vyrovnat, je nedostatečná reaktivita dítěte. Člověk má pocit, že nedostává nic zpátky. S tím nic neuděláte. Hlavně vydržet. Odměny se určitě dočkáte.
- *Zapojte více smyslů.*  
Důležitá je věta „Uslyšet, uvidět, udělat!“ – chcete-li seznámit dítě s nějakou věcí, jednak si o ní s dítětem povídejte, jednak mu ji ukažte a jednak mu ji dejte do ruky. Např. když dítěti vyprávíte o jablku, popište mu ho, ukažte mu ho, dovolte mu ho vzít do ruky a pobídněte ho, aby přivonělo, ochutnalo. Dítě se tak dozví mnohem víc, než kdyby vidělo jen obrázek jablka v knížce. Když dítěti něco ukazujete, zapojte ho do poznávání, nenechte ho jen sledovat, co děláte vy, ale dovolte mu, aby se poznávání přímo účastnilo. Ved'te mu ruku.
- *Budujte rád, rituály.*  
Děti rády ulpívají na stereotypech a naučených zvycích, jelikož pak mají lepší přehled o světě, dokážou předvídat situace, cítí se bezpečně a mají pocit, že světu kolem rozumějí.
- *Dovednosti by měly být flexibilní.*  
Než řekneme, že se dítě nějakou dovednost naučilo, musí prokázat, že danou dovednost zvládne nejen se známými, ale i s neznámými předměty, v různých situacích, za přítomnosti různých lidí. Např. chcete-li o dítěti říci, že umí přiřazovat obrázky k sobě, musí si umět poradit s nejrůznějšími sadami obrázků, nejen s těmi, které má doma. Proto nabízejte dítěti nejrůznější příležitosti k procvičování za různých okolností, s různými předměty formou hry.
- *Neulpívejte jen na jediné dovednosti.*  
Nenechte se strhnout jedinou nacvičovanou dovedností, o které si myslíte, že je nejdůležitější – k tomu často přispívají dotazy typu „Už chodí, už sedí?“. Takové jednostranné trénování není dobré, protože můžeme dítě ochuzovat o současný rozvoj jiných dovedností, v nichž dítě nepodporujeme a nepovzbuzujeme. Navíc vývoj probíhá vcelku, ne po částech, a jedna dovednost souvisí s druhou a třetí, vzájemně se prolínají a podmiňují. Nácvik jediné dovednosti podnítl osvojování dalších schopností a dovedností, ačkoliv to nemusí být na první pohled zřejmé. Např. jakmile se dítě naučí sedět, umožní mu to lépe

uchopit hračky, více je prozkoumat, bude moci pozorovat, co se kolem něj děje, získá větší množství informací a bude vyluzovat více zvuků.

- *Vždy dokončujte započatou činnost.*

Když chcete, aby dítě něco udělalo, ale ono nechce nebo mu to nejde, dokončete činnost sami. Můžete to komentovat slovy: „Tak tam tu kostku dám já.“ Cílem je dítěti vštípit, že je důležité každou činnost dokončit. Když dítě odmítne a vy jen pokrčíte rameny a necháte to být, nabude dojmu, že na tom, co dělá, zas tolik nezáleží, a v budoucnu by mohlo být méně ochotné ke spolupráci.

- *Nalad'te se na jeho „vlnovou délku“.*

Úzké zaměření na rozvoj dovedností dítěte s sebou přináší riziko, že se pedagogové příliš upnou na sledování toho, co dítě dělá, jaké dovednosti by měly následovat, a navíc že ho budou srovnávat s vrstevníky. Nezaměřujte se jen na výkony dítěte – nezapomeňte trávit čas i úplně obyčejnými činnostmi a hrami. Hrajte podle dítěte, napodobujte, co dělá. Zkuste vstoupit do světa dítěte, snažte se pochopit, jaké je. Zkuste se dívat na svět jeho očima, nesnažte se dítě pořád přizpůsobovat nám, ale naopak.

## 3.9 PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

K A T E Ř I N A K O P E C K Á

Diagnózu tělesné postižení velice často doprovázejí poruchy pozornosti a zvýšená unavitelnost. S výkyvy v koncentraci pozornosti souvisí i výkyvy nálad. Žáci bývají někdy milí a kamarádští, jindy nevrlí a nepřátelští. Také množství osvojeného učiva je značně kolísavé. Někdy si žák osvojí potřebnou učební látku lehce, jindy to vypadá, že skrze něj všechny informace propadávají a nic nezůstává. Dalšími možnými příznaky jsou:

- Neklid – žák není schopen se soustředit dostatečně dlouhou dobu na úkoly přiměřené věku.
- Potíže s vyjadřováním – žák není schopen plynule sdělit své myšlenky.
- Obtížná orientace v prostoru – nejen v reálném terénu, ale i v plošných nákresech, delších textech a pravidlech her.
- Nevyhraněná lateralita – žák má obtíže s rozlišováním pravé a levé, nerozumí pojůmům z geometrie, neumí aplikovat vzorce.
- Narušená schopnost imitace – žák samostatně nereprodukuje předvedený sled pohybů.
- Deficitní koordinace pohybů a vizuomotorická koordinace – pro žáka jsou obtížné koordinační činnosti jako kreslení, psaní, čtení apod.
- Chybí odhad času a chápání časových vztahů – žák má narušenu serialitu (schopnost myslet a pracovat v posloupnosti), což výrazně ovlivňuje chápání učiva matematiky.

- Problematická manuální zručnost – neschopnost koordinovat pohyby při základních pracovních dovednostech (práce s papírem, stříhání, rýsování apod.).
- Chybí technické souvislosti – žák si není schopen osvojit jednoduché pracovní postupy.

Jak tedy můžeme pomoci? U žáka s tělesným postižením je důležité připravit edukační podmínky z hlediska přizpůsobení prostředí (zajištění bezbariérovosti, prostorového uspořádání konkrétních pracovních míst a ploch). Dále je nezbytné volit vhodné didaktické a metodické materiály (např. zvětšené, barevně rozlišené). V neposlední řadě je důležitou součástí edukačního procesu i osobnost pedagoga i asistenta pedagoga, který přichází se žákem do interakce.

Velmi vhodné je využít preventivní opatření, kterými je možné eliminovat navýšenou únavu žáka, a předcházet tak případnému vzniku chronické únavy:

## ÚPRAVA PRACOVNÍHO MÍSTA (VIZ SAMOSTATNÉ PO)

Je důležité zvážit prostorové možnosti daného školského zařízení s ohledem na lokomoci žáka. Žák s tělesným postižením potřebuje pracovní místo, které bude upravené dle ergonomických zásad. Je vhodné konzultovat využití jednotlivých pomůcek s odborníky z řad fyzioterapeutů, ergoterapeutů atd. Pracovní místo by mělo být v takové části třídy, kde jsou eliminovány jednotlivé rušivé vlivy (není např. vhodné místo u okna). Zároveň by pracovní místo mělo být snadno dostupné pro pedagoga. Při volbě pracovního místa je vhodné zvážit i celkový zasedací pořádek ve třídě. Ze svého pracovního místa by žák měl mít možnost aktivně sledovat celý proces výuky. Z jeho okolí by měly být odstraněny všechny rušivé vlivy, které ho při vyučování rozptylují.

## VYTVOŘIT VE TŘÍDĚ PROSTOR PRO RELAXACI, RELAXAČNÍ TECHNIKY

Žák s tělesným postižením potřebuje poskytnout během výuky aktivní i pasivní formy odpočinku. Učit by se měl po kratších úsecích s delšími přestávkami na obnovu psychických a fyzických sil. Podstatná část učební látky by měla být předána v době, kdy žák nejlépe koncentruje svou pozornost (dopolední výuka, úvod vyučovací hodiny apod.).

## RELAXAČNÍ PROSTOR

Relaxační prostor je vhodné vytvořit např. v zadní části třídy. Tento individuálně promyšlený prostor by měl obsahovat takové vybavení, které odpovídá potřebám žáka (např. lůžko, křeslo, příkrývku, relaxační pomůcky, pomůcky vycházející z osobních zájmů žáka). Relaxační kout je možné vytvořit i v dalších prostorách školy.

Do výuky je vhodné dle aktuální potřeby žáka zařazovat např. tyto **relaxační techniky**:

- krátké přestávky ve výuce naplněné cíleným odvedením pozornosti od plněného úkolu po určitou fixní dobu, poté opětovný cílený návrat k plnění povinností;
- dechová cvičení – důležité je dbát na harmonické provádění všech fází dýchání (nádechové i výdechové), je možné využívat zklidňující dýchání (kratší nádech, delší výdech) či naopak aktivizující dýchání (delší nádech, kratší výdech);
- mikropolohování – malé změny poloh za pomoci podložení žáka v sedu či v jiné poloze;
- prvky bazální stimulace – zklidňující doteky, masáž, omývání obličeje apod.;
- autogenní trénink – uvolnění svalstva při soustředění na určitou představu (např. Schultzův autogenní trénink);
- svalová relaxace – střídavé aktivizování a uvolňování jednotlivých svalových skupin (např. Jacobsonova svalová progresivní relaxace);
- poslech relaxační hudby či četby;
- pasivní odpočinek a spánek;
- jógové techniky apod.

## ÚPRAVA DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ

Při tvorbě a užití pracovních materiálů je důležité, aby byly konkrétní, umožňovaly snadnou manipulaci, byly jasné, pro žáka např. dobře čitelné a srozumitelné. Více se touto problematikou budeme zabývat v kapitole Využití pomůcek.

## EDUKAČNÍ PROCES

Při výuce je vhodné často střídat užívané výukové metody. Pestrost výuky vede ke snížení výše uvedených problémů. Je nezbytné předem zvážit náročnost a rozsah zadávaných úkolů. Ty musí vždy vycházet z konkrétních pracovních výsledků žáka. V rámci edukačního procesu je nezbytné využívat častou pozitivní zpětnou vazbu žákům o chování a kvalitě výkonu. Je vhodné motivovat žáka bezprostředně vyjádřeným hodnocením. Dále je vhodné využívat aktivizující techniky (např. žák zopakuje instrukci, odpoví na otázky týkající se aktuálně probíraného učiva apod.).

## PRÁCE S RODINOU

Nedílnou součástí edukačního procesu je eliminace případných nedorozumění v komunikaci mezi rodinou a školou. Je vhodné zavést pravidelný způsob komunikace se zákonnými zástupci žáka. Důležitá je vzájemná spolupráce a důvěra. Doporučujeme, aby pedagog konzultoval s rodičem (a naopak) aktuální zdravotní stav žáka s tělesným postižením, předával pravidelně informace o případném navýšení unavitelnosti, četl nové lékařské zprávy apod.

A co dalšího může pro zajištění optimální edukace žáka s poruchou pozornosti udělat asistent pedagoga:

- Být trpělivý, klidný a mít optimistický výhled do budoucna.
- Nešetřit povzbuzením, pochvalou, oceněním.
- Nedopustit, aby se žák naučil něco špatně. Předejít nevhodnému chování a chybám v jeho práci.
- Spolupracovat se žákem. Upravit pracovní místo tak, aby nebyl vyrušován.
- Málo a často: preferovat spíše práci nárazovou před dlouhodobou a uvědomit si, že 10 minut soustředěné práce je pro žáka s poruchou pozornosti dost.
- Využívat zájmu. Kdo se baví, nezlobí. Zájem podporuje pozornost.
- Hodně pohybu, změn poloh. Trestat za neklid jen zhoršuje zmíněný stav.
- Zabránit pocitům méněcennosti – chránit před opakovanými programy.
- Vytvářet ovzduší spolupráce.
- Realisticky žáka hodnotit, příliš mu nenadržovat. Využít i alternativních forem hodnocení, které lépe vystihují jednotlivé schopnosti a dovednosti žáka.



## SHRnutí

Pro mnoho pedagogů i pro rodiče žáků je v dnešní době důležitá především otázka obsahu a cílů vzdělávání. Otázku jak jich dosáhnout, tzn. jakými způsoby a postupy, si sice pokládají, uspokojivou odpověď však často nenalézají. Smiřují se s přesvědčením, že v dohledné době k nějakým výraznějším změnám stejně nedojde. To je možná důvodem, proč se některé zásady a způsoby výuky, které by žákům se speciálními vzdělávacími potřebami umožnily kvalitnější a efektivnější učení, stále ještě více neprosazují v praxi. Tato kapitola čtenáře seznámila s možnostmi využití různých metod výuky a s rolí asistenta pedagoga při jejich využívání.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
2. ČADOVÁ, E. A kol. 2012. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3308-0.
3. ČADOVÁ, E. A kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3378-3.
4. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluze vzdělávání*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

5. JIRÁSKOVÁ, M.; SODOMKOVÁ, R.; SVAŠKOVÁ, P.; NĚMCOVÁ, Š.; NOVOTNÁ, M. 2011. *Strukturované učení. Pracovní sešit zhotovený v rámci projektu Učit (se) nás baví...!*
6. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
7. NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. 2005. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1236-5.
8. OPATŘILOVÁ, D. 2008. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita. 146 s. ISBN 978-80-210-3819-6.
9. PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-092-7.
10. PETTY, G. 2008. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.
11. ROSECKÁ, Z. A kol. 2007. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Tvořivá škola. ISBN 978-80-903397-3-6.
12. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
13. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 2006. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
14. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
15. VALIŠOVÁ, A.; KASÍLKOVÁ, H. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

### Doporučená literatura:

1. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
2. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-815-5.
3. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-659-0.
4. KRET, E. *Učíme (se) jinak. Nápadů a rad pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-030-8.
5. RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.
6. RÜCKEROVÁ VOGLEROVÁ, U. *Učení bez stresu*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-013-8.
7. UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

### Internetové zdroje:

1. <http://www.tvorivaskola.cz>







---

# INTERVENCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

DUŠANA CHRZOVÁ, MARKÉTA BENONIOVÁ

## 4.1 ÚVOD

Zapojením intervenčních a terapeutických prvků může asistent pedagoga dopomoci žákovi prožitkovou formou zkvalitnit vyučovací proces. Vhodná forma relaxace pomůže žákovi znovu zmobilizovat jeho schopnost výkonu tam, kde je nezbytný. Střídáním činností se předejde rychlému nástupu únavy a kolísání koncentrace pozornosti.

## 4.2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Vzájemná komunikace a spolupráce všech, kteří ovlivňují kvalitu vzdělávání a výchovy žáků, s jejich rodinami je základní podmínkou úspěchu ve spolupráci rodiny a školy. Není tomu jinak ani v případě integrovaných žáků.

Asistent pedagoga je ve své pozici často velmi blízko rodinným příslušníkům, vídá se s nimi denně při předávání žáka. Při těchto příležitostech probíhá většinou neformální komunikace, která může obsahovat i zásadní sdělení týkající se dítěte a fungování rodiny žáka.

Na základě otevřených rozhovorů si může pedagog i asistent pedagoga vytvořit úsudek o způsobu výchovy, životním stylu rodiny, hodnotovém žebříčku rodičů žáka, může pochopit situaci rodiny či její sociální výjimečnost, dále např. vzájemné vztahy mezi členy, ale i zájmy, zvláštnosti apod.

Rozhovorem s rodiči lze získat i podstatné informace týkající se speciálních potřeb žáka. Rodiče mohou předat zkušenosti o tom, co žák potřebuje, vyžaduje. V rozhovoru se lze zaměřit na úspěšné strategie a způsoby výchovy v rodině, v některých případech i formy komunikace a dopomoci v různých oblastech běžného života.

Mělo by být pravidlem stanovit přesný čas a místo, kdy se případným zásadnějším otázkám budou v klidné atmosféře věnovat cíleně např. členové integračního týmu (třídní učitel, pracovník SPC, asistent pedagoga, rodič). Asistent pedagoga se tak nedostane do situace, kdy bude vyhodnocovat sám, jak získané informace zpracovat. Ne vše, co v neformálních debatách zazní, je tématem k řešení.

Asistent pedagoga se také dostává do intenzivního vztahu se žákem i vyučujícím.

I zde je místo pro profesionální odstup, předem nastavené hranice a pochopení správné role asistenta pedagoga ve třídě.

## DESATERO PRO SPOLUPRÁCI S RODINOU (PŘEVZATO Z PROGRAMU ZAČÍT SPOLU)

- 1. Respektujeme úlohu rodičů.*

Rodiče jsou nejvýznamnější činitelé ovlivňující vývoj dítěte. Mají právo a zároveň povinnost činit důležitá rozhodnutí týkající se jejich potomka. Bereme tuto jejich nezpochybnitelnou roli v každé situaci v úvahu a podle toho s nimi jednáme. Pěstujeme vzájemný respekt mezi učitelským týmem a rodinami.
- 2. Zachováváme důvěrnost.*

Rodiny mají právo na ochranu svých osobních informací v průběhu i po ukončení školní docházky svého dítěte. Informace požadované od rodin omezujeme pouze na takové, které jsou nezbytně nutné k zajištění efektivního vzdělávání dětí. Informace a záznamy o dítěti mají k dispozici pouze jeho rodiče. Když je třeba poskytnout tyto informace i jiným osobám, seznamujeme s tímto faktem rodiče předem a žádáme o jejich souhlas.
- 3. Mluvíme s rodinami o očekáváníích, která vůči sobě máme.*

Zejména na počátku školního roku, ale i v průběhu školního roku zjišťujeme, jakou představu o vzdělávání svého dítěte a vzájemné spolupráci se školou rodiče mají. Zároveň otevřeně sdělujeme naše představy a záměry.
- 4. Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení.*

Rodiny jsou odlišné. Co je zajímavé pro jednu, nemusí být přijatelné pro rodinu druhou. Jsme flexibilní a tvořiví, aby si každá rodina mohla vybrat takové formy spolupráce, které jí budou nejvíce vyhovovat.
- 5. Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.*

Naším úkolem je nabídnout rodinám co nejširší škálu možností ke spolupráci. Rozhodnutí, kterou z forem spolupráce rodina zvolí, už závisí na ní samé.
- 6. Usilujeme o zapojení celé rodiny.*

Ke spolupráci vyzýváme nejenom rodiče dětí, ale přispět mohou i další členové rodiny a její přátelé.
- 7. Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.*

Dáváme rodičům možnost vybrat si termín setkání z několika navržených variant, rodiče se mohou zapisovat do harmonogramu konzultací.
- 8. Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.*

Zdůrazňujeme silné stránky rodiny a dosažené úspěchy. Dáváme rodinám najevo, že si ceníme jejich spolupráce a zapojení ve třídě.
- 9. Spolupracujeme s dalšími partnery školy.*

Jsme otevření spolupráci s ostatními institucemi a organizacemi, jejichž nabídek využíváme, a naopak přispíváme jim v rámci svých možností naší prací.
- 10. Víme, že všechno nejde hned...*

Partnerské vztahy a intenzivní spolupráci s rodiči budujeme postupně, průběžným stavěním na malých úspěších. Vyžaduje to čas a úsilí. Víme, že je to náročné, ale nevzdáváme se.

Co se obecně osvědčuje v komunikaci? Základem je domluvit se. Domluvit si možnosti všech zúčastněných stran, podmínky, za kterých bude daný žák vzděláván. Při setkávání (integrační tým) je důležité umět naslouchat a být otevřený (mimo jiné i v rozhovoru). Zmiňovat nejen pozitivní, ale i negativní zkušenosti.

Stále více vnímáme jako důležitou formu spolupráce se školami i rodinami setkávání v integračních týmech. Jde o pravidelná setkávání těch, kteří se přímo podílejí na vzdělávání žáků s tělesným postižením.

Tato forma umožňuje reflexi práce, potvrzuje vhodnost a úspěšnost zvolených postupů. Týmy vede zpravidla pracovník SPC, který zde jako poradenský pracovník a profesionál řídí a směřuje průběh rozhovorů v rámci týmových schůzek.

Uvádíme některé zásady profesionálního vedení rozhovorů a hledání společných cílů podle I. Úlehly:

- Poukazujeme vždy spíše na výskyt než nepřítomnost něčeho.
- Mají být začátkem, ne koncem něčeho.
- Cíle společných plánů musí být stanoveny realisticky (dobré je využívat zkušeností těch, co znají dítě), musí stát úsilí (pak může přijít potřebné a opravdové ocenění žáka).

Velkým uměním a osvědčeným prostředkem pedagogů je **pozitivní motivace** založená na opravdovosti. Podle I. Úlehly ocenění znamená „*výslovnou pochvalu, obdiv, vyjádření úcty, příjemného překvapení či radosti za cokoliv*“. U žáka i klientů oceňujeme vše, co se mu dosud dařilo, potvrzujeme, že rozumíme jeho těžkostem a bereme je vážně. Pochvala nemá být učebnicová, má být poctivá, dítě ji může přijmout jako možný pohled na sebe a své jednání. Ocenění nám může pomoci ve vedení konstruktivního rozhovoru. Naopak podceňování a zlehčování situace může proces pochopení znemožnit.

Pokud pracujeme na změně něčeho, vyplatí se nespěchat, vždy hledáme významný, i když malý konkrétní krok.

Podle Úlehly obecně platí:

- nespravuj, co není rozbité;
- dělej více toho, co se daří;
- místo toho, co nejde, dělej něco jiného.

Snažme se vidět věci očima tělesně postiženého žáka a jeho rodiny (i když nemusíme se vším souhlasit), snažme se ho vtáhnout do spolupráce, tak aby se cítil součástí společného procesu.

## KDO, KDY, KDE V INTEGRAČNÍM TÝMU...

Spolupráce může být užitečná s lidmi, kteří mají o dítě opravdový zájem, počítají s časem, který věnují pravidelnému setkávání, a dopředu vědí, kde, s kým, proč budou jednat. Je důležité najít společný cíl, společná měřítka k posuzování pokroků a změn.

Je dobré, pokud se vyjadřuje k řešení problému žák, v případě, kdy se ho řešení týká (nastavení kroků v IVP), i když někdy se jedná o setkání, které řeší otázky učitelů, rodičů či pracovníků SPC, a účast dítěte nemusí být vždy přínosem. K týmu lze přizvat v průběhu i další spolupracovníky (vedení školy, konkrétní vyučující, jiné odborníky), záleží na komunikaci a dohodě členů týmu při jeho přípravě. Součástí týmu by měl být samozřejmě i asistent pedagoga.

Z povahy funkce asistenta pedagoga vyplývá, že se často stává kontaktní osobou, která propojuje prostředí školní s rodinným zázemím žáka. Rizika vyplývající z jeho role lze omezit dodržením profesionální hranice, nastavením vhodné spolupráce jak na straně školy, žáka i rodiny.

Pro kvalitní fungování v této náročné roli se osvědčuje možnost pravidelných reflexí, konzultací, supervizních setkání např. s pracovníky SPC, zkušenějšími kolegy apod. Důležitá je podpora vedení školy, ustálení pozice asistenta pedagoga ve školském systému a v nejspodnější řadě kvalitní průprava, motivace a možnost profesního růstu.

## 4.3 ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

Komunikace je jedna z nejdůležitějších životních potřeb člověka. Zaujímá významnou roli zejména v rámci rozvoje samotné osobnosti žáka. Komunikace, ať se jedná o verbální, či písemnou formu, se spolu s nonverbálními projevy jedince stává základním momentem celého edukačního procesu. Jakkoliv narušená komunikační schopnost tento edukační proces negativně ovlivňuje. Vždy záleží na typu neurologického postižení a hloubce základní diagnózy žáka.

U žáků se zdravotním postižením, kteří mají narušené komunikační schopnosti, se jejich edukace může uskutečňovat ve speciálních školách, které jsou pro tyto žáky určeny. Zde za pomoci logopeda probíhá terapie komunikačních schopností buď zcela individuálně, či ve skupinové formě s cílem minimalizace projevů.

V běžných školách si zajišťují logopedickou péči většinou rodiče sami. Je vhodné, aby učitel nebo asistent pedagoga byl informován o průběhu logopedické intervence (o speciálních postupech a metodách) a aby docházelo k předávání informací mezi školou a rodinou. Někteří naši učitelé i asistenti pedagoga jsou natolik kreativní, že zařazují v práci se třídním kolektivem i některé logopedické postupy a metody. Především na prvním stupni ZŠ je třeba respektovat některé logopedické zásady (Bendová, 2011, s. 25):

- **Princip komplexnosti**, podle něhož není dobré se soustředit pouze na logopedickou problematiku, ale rozvíjet i další složky osobnosti žáka.
- **Princip individuálního přístupu**, který by měl v současné době být již samozřejmostí; zdůrazňuje specifika osobnosti žáka a specifika třídního kolektivu.
- **Princip včasného zákroku** se týká navázání spolupráce s rodinou v oblasti terapie a úsilí minimalizovat důsledky v průběhu edukace. Učitel se bude snažit podpořit tohoto žáka v průběhu jeho edukace.
- **Princip týmové práce**, který hovoří o zapojení do logopedické péče nejen žáka, ale zahrnuje i rodiče, učitele ZŠ, pedagogického asistenta jako tzv. „korepeuty“, a to na základě instrukcí od logopeda či zákonných zástupců.
- **Princip normálního řečového vývoje** nám říká, že žák musí projít všemi vývojovými fázemi řeči, i když s určitým časovým posunem.
- **Princip preferování obsahového rámce řeči** před formální stránkou řeči a před výslovností, kde se snažíme využít všech dostupných komunikačních prostředků, včetně nonverbálních, nebo prostředků alternativní a augmentativní komunikace.
- **Princip sociálního aspektu**, podle kterého škola slouží k využití přirozené komunikace žáka.
- **Princip přístupu hrou** jako přirozené činnosti žáka. Tyto hry mající za úkol rozvíjet komunikační potenciál žáka lze zařadit do všech vzdělávacích oblastí. Žák je při nich ochoten dlouhodobě spolupracovat a nejeví známky únavy.

U tělesně postižených žáků s narušenými komunikačními schopnostmi se mohou objevovat pocity méněcennosti, snaha vyhnout se komunikaci, neurotické potíže nebo známky agresivního chování.

Můžeme se setkat s některými odbornými názvy logopedických vad, např. **dyslálie**, balbuties (koktavost), vývojová dysartrie aj. Ve školní práci je důležité poskytovat žákům s poruchou v oblasti komunikace správný mluvní vzor a v průběhu edukace tato jejich specifika zohlednit a napomoci jim překonat rizika a problémy, které se promítají např. do výuky čtení, psaní a počítání.

- Ve školním věku se dyslalické obtíže projevují např. v interpersonální komunikaci, při čtení.
- Pokud u žáka přetrvávají obtíže v oblasti sluchové diferenciací (fonemického sluchu) a při výslovnosti dochází k záměně zvukově podobných hlásek, pak se často objevují problémy při psaní těchto hlásek.
- Je třeba si uvědomit, že na tohoto žáka jsou kladeny vyšší nároky než na jeho zdravé spolužáky.
- Přistupovat k takovému žákovi citlivě – zohledňovat např. výběr textů při hlasitém čtení před třídou, neboť takový žák by se mohl lehce stát terčem posměchu či šikany. Na druhou stranu by bylo vhodné zacházet s ním stejně jako s jinými žáky ve třídě.
- Takový žák by měl být motivován k logopedické terapii i ke školním výkonům.
- Pokud se komunikační obtíže začnou promítat i do psaní a čtení, je vhodné tuto skutečnost konzultovat s pracovníkem SPC či školním speciálním pedagogem, psychologem.

U žáků s diagnózou dětská mozková obrna (DMO) dochází v důsledku organického postižení centrálního nervového systému (CNS) k narušení komunikačních schopností v různé míře a intenzitě, jde o důsledek postižení svalstva jednotlivých řečových orgánů. Je třeba si uvědomit, že DMO ovlivňuje vývoj řeči u dítěte již od prvopočátku, tj. od kojeneckého věku, tudíž vývoj řeči bývá ve většině případů opožděný, popř. omezený. Proč tomu tak je? Vzhledem k omezenému pohybu dítěte/žáka, jednotlivým senzomotorickým potížím a jiným smyslovým postižením je celkový pojmový proces u těchto žáků chudší, neboť získávají některé poznatky jinou cestou než jejich zdraví spolužáci, často zprostředkovaně (z knih, filmů).

Narušený vývoj řeči se může odrážet např. v menší slovní zásobě (aktivní či pasivní); může se objevovat např. nesprávné porozumění obsahu některých slov (verbalismus). V této souvislosti se mluví o **vývojové dysartrii**, která může provázet žáka od lehkých poruch artikulace až po neschopnost motoricky realizovat požadovaný artikulační záměr. Při dysartrii dochází k různým obtížím např. v dýchání, při tvorbě hlasu, přízvuku, v intonaci, tempu, pauzách, v hlasitosti a samotné artikulaci. Někdy bývají přidruženy poruchy polykání nebo žvýkání. Tato vývojová dysartrie je nejčastěji přítomna u kvadruparetické formy DMO a u žáků s atetózami.

Závažnější postižení orofaciální motoriky se nazývá **anartrie**, která bývá často spojena s neschopností tvořit hlas či neschopností článkování řeči – artikulace. U těchto diagnóz je snaha o to, aby se žák naučil dorozumět se svým okolím a aby se uspokojily jeho dorozumívací potřeby např. prostřednictvím náhradních komunikačních metod – augmentativních a alternativních.

K podpoře komunikačních dovedností žáků slouží řada metod a metodik, které primárně vycházejí z fyzioterapie a jsou obohaceny o některé prvky.

Vlastní komunikace by měla probíhat v poloze, kde se co nejvíce normalizuje žákovo svalové napětí a kde dochází k minimalizaci souhybů celého těla a mluvidel.

### **Asistent pedagoga by se měl dobře seznámit s dopady zákl. dg. u žáků.**

- U žáků s TP může základní diagnóza negativně intervenovat do oblasti slovní zásoby a jazykových kompetencí.
- Asistent pedagoga vychází při komunikaci se žákem ze způsobů, které se již osvědčily.
- Pokud žák komunikuje již zvolenou alternativní formou, je výhodou s předstihem o způsobech komunikace získat poznatky, např. komunikační tabulky a forma potvrzování (žák ukáže rukou, potvrdí očním kontaktem apod.).
- Ve spolupráci s třídním učitelem se asistent pedagoga snaží co nejvíce rozvíjet verbální projev žáka.
- Někdy se asistent pedagoga stává prostředníkem, např. u žáků s tichým, nesmělým projevem, asistent pedagoga může „tlumočit“ u žáků s těžší formou dysartrie.
- Asistent pedagoga pomáhá vytvářet spolu s třídním učitelem i sociální klima třídy prostřednictvím rozvoje komunikace, žák dostává možnost vyjádřit své prožitky, pocity, názory v bezpečné atmosféře.

- Vždy je důležitá odezva, ocenění, dostatečný časový prostor pro obě komunikující strany. Osvědčují se např. tam, kde je dostatek mluvních příležitostí, vzorů i vzájemného přijímání.
- Důležitý je i opravdový zájem okolí o sdělování žáka.

### **Asistent pedagoga by měl umožnit žákovi:**

- Komunikaci bez zábran.
- Bez napětí a spěchu.
- Věnovat pozornost obsahu.
- Zprostředkovat případné porozumění.
- Zajistit přirozenou možnost komunikace žáka s vrstevníky.

Významnou roli v rozvoji slovní zásoby žáka hrají společné aktivity s ostatními mimo výuku, čtení knih a vyprávění. Návštěvy divadelních představení, kde je nezbytné zajistit možnost bezbariérového přístupu i pro integrovaného žáka, kroužky a mimoškolní aktivity – ochotnické divadlo, pěvecký kroužek může navštěvovat i žák s různým typem postižení řeči.

Společně s ostatními by se žák měl učit i pravidla vzájemné komunikace, diplomacie, respektování komunikačních partnerů, aktivní naslouchání.

Asistent pedagoga by neměl zapomínat na skutečnost, že i forma jeho komunikace s ostatními dospělými i žáky se stává vzorem.

Asistent pedagoga spolu s učiteli mohou pomoci žákům na základě zkušeností např. z komunitních kruhů vytvořit vlastní pravidla, zdůraznit jejich zásady i to, co se třeba dosud v komunikaci úplně nedaří. Je důležité odlišit, co lze změnit a co je třeba u některých žáků tolerovat a respektovat.



### **PŘÍKLAD**

Příklad dobré praxe

Uvádíme pravidla, která byla sestavena společně se žáky jedné deváté třídy, kteří se zabývali otázkou, co ve vyučování negativně ovlivňuje, nebo dokonce brání zapojení do rozhovorů. K dobrému řečovému chování patří, že (se) člověk:

- Hlásí (nebo jinak signalizuje), když chce něčím přispět.
- Vyjadřuje myšlenky v celých větách (pokud to jde).
- Mluví hlasitě a zřetelně (nebo předem upozorní na odlišnosti v mluvním projevu – lze připomenout i napsaným textem: „I když mluvím potichu, mám vám co říci.“
- Argumentuje krátce a přesně (lze se učit i s přípravou k danému tématu).
- Zohledňuje dané téma (role asistenta pedagoga – v tomto bodě může být facilitátorem debaty).
- Svá tvrzení zdůvodňuje.
- Pozorně naslouchá jiným žákům.
- Ve své řeči reaguje na ostatní řečníky.



- Cíleně předává slovo.
- Nikoho neshazuje, nikomu se nevysmívá.
- Oslovuje i „nemluvy“.
- Vyhýbá se odbočujícím a zavádějícím rozhovorům.
- Po nikom jen nepapouškuje.

## 4.4 INTERVENČNÍ TECHNIKY

Je důležité, aby se asistent pedagoga seznámil s možnostmi podpůrných terapií, rozuměl pojmům a významu terapeutických postupů u jednotlivých žáků s přihlédnutím k jejich diagnózám – např. **bazální stimulace**, která umožňuje zprostředkování prožitků přes tělo a je využívána u žáků i s nejtěžší formou postižení.

Vychází z oblastí vývojových fází člověka, respektuje individuální vlastní vývoj. Zahrnuje podněty somatické, vibrační, vestibulární, čichové a chuťové, sluchové a zrakové, komunikativní a sociálně-emocionální. Asistent pedagoga může při znalosti zvolených postupů individuální vývoj žáka vhodným způsobem podpořit. Vždy je nezbytné konzultovat jednotlivé kroky s odborníky (fyzioterapeut, ergoterapeut), popř. být instruován rodičem. Lze je zařazovat do procesu edukace, po dohodě s třídním učitelem. Samotná frekvence a struktura bude popsána v IVP žáka.

Některé dílčí prvky lze využívat i pro relaxaci v průběhu výuky, o přestávkách apod.

Ve výuce může pedagog zařazovat některé prvky **herní terapie, činnostní terapie, muzikoterapie, dramaterapie, arteterapie**.

Asistent pedagoga může společně se žákem pomocí výtvarných technik zažít okamžiky sebevyjádření, zajistit jejím prostřednictvím žákovi vhodnou relaxaci a umožnit těmito prostředky rozvoj jeho vnímání. Žák může těmito prvky neverbálně vyjádřit svoje pocity jako strach, radost, obavy, úzkosti aj. Barevně lze např. vyjadřovat přátelství či ranní nálady.

Při těchto aktivitách může asistent pedagoga plně zastoupit učitele (po dohodě s ním) a rozvíjet v tomto duchu tvořivost celého třídního kolektivu. Může tímto způsobem také umožnit výměnu informací mezi žáky bezpečnou formou. V teoriích najdeme, že každý smysluplný pohyb je výsledkem složité psychické, neurologické a somatické aktivity. Pro žáka s poruchami v oblasti CNS může docházet při zpracovávání jakýchkoli podnětů (zrakových, řečových, prostorových apod.) k řadě problémů, poruchám, narušení funkce. Terapeutický program se pak může zaměřovat na některou z oblastí.

### Terapie ve speciálněpedagogické péči se může zaměřit na:

- Oblast vnímání – schopnost zaměřit pozornost, orientovat se, vnímat celek, zpracovat ho, vnímat detail, odlišit jej a hledat vztahy.
- Oblast poznávání – hodnotit, přiřadit vlastnost, orientovat se v čase, v prostoru, poznat význam.
- Oblast plánování – dát návrh, určit si cíl, postupovat podle plánu, vybírat z možností.
- Oblast konání – začít, pokračovat, vydržet a dokončit, kontrolovat dosažený výsledek. Např. pro nácvik v oblasti poznávání můžeme využívat výtvarné asociace, přiřazování věcí k symbolům, hry s předměty, různými materiály, cvičení na orientaci (vpředu, vzadu, nahoře, dole, dnes, včera atd.).

V arteterapii je velmi důležité odlišit její význam od běžné výtvarné činnosti. Těžiště práce je v tvůrčím procesu, odlišnost je v hodnocení výsledného efektu. Nejde tu o výsledek. Ve školní praxi mohou prvky arteterapie působit preventivně jako východisko pro zátěžové životní situace. V běžném životě žáků se dnes velká část komunikace odehrává zprostředkovaně (e-mail, SMS zprávy), a to bez emocí, citů a pocitů.

Arteterapie může přinášet mnoho změn pomocí inspirativních a kreativních výtvarných projevů i do sociálního postavení jedince. Lze ji dobře začlenit do výuky.

Některé formy terapií, např. **hipoterapie** a **canisterapie**, jsou vřazovány do programů mimoškolních aktivit či předškolních zařízení a využívány v programech speciálního školství.

Na tyto aktivity často doprovází žáka asistent osobní, nikoli pedagogický, v čase po výuce.

Ve speciálních školách a zařízeních se provádí ergoterapie, která učí žáky vykonávat každodenní činnosti navzdory jejich postižení či poruše.

## 4.5 INTERVENCE NAD RÁMEC BĚŽNÉ VÝUKY

Asistent pedagoga může např. v případech operací či jiných zdravotnických zákroků, při dlouhodobých absencích být spojovacím článkem mezi školou a rodinou. Bývá velmi důležité, aby rodiče dostávali jasné instrukce a podklady z výuky, která probíhá v kmenové škole žáka.

Asistent pedagoga je nejvhodnější osobou pro propojení školní a domácí přípravy u dlouhodobě nepřítomných žáků.

Lze také uvažovat o přesunech asistenta pedagoga spolu se žákem při docházce do školy v lázních, na různých typech pobytů apod. Asistent pedagoga by měl být vždy dobře metodicky vybaven, dostat podklady od třídního učitele o probírané školní látce, vyjasnit si dopředu způsoby domácí přípravy, cíle a formy, kterými bude žák látku zvládat. Domácí portfolio může být důležitým podkladem pro závěrečné hodnocení žáka.

Asistent pedagoga může v průběhu dlouhodobé nepřítomnosti žáka být prostředníkem rovněž mezi kolektivem třídy a nemocným žákem. Může ostatním předat informace o situaci žáka, jeho léčebných i školních pokrocích. Naopak pro žáka může přinášet novinky ze školního prostředí, a vhodně tak propojovat někdy dlouhodobé odluky na obou stranách.

Lze také využít multimediální technologie (Skype, e-mail, Facebook, videokameru apod.).

Asistent pedagoga může společně se žákem využít i jednotlivé výukové portály na Internetu.

## 4.6 ROZVOJ SPECIFICKÝCH DOVEDNOSTÍ A POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

Asistent pedagoga by se měl v oblasti nácviku specifických dovedností vždy opírat o spolupráci s pedagogem, rodiči a pracovníkem ŠPZ, měl by mít k dispozici výstupy z vyšetření speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Pokud něčemu v doporučeních ŠPZ asistent pedagoga nerozumí nebo je instrukce příliš obecná, měl by vždy žádat konzultaci s pracovníky SPC, kolegy apod.

Tam, kde škola má školní poradenské pracoviště, měl by asistent pedagoga dostat podrobné instrukce, v čem konkrétně žáka rozvíjet a jakým způsobem kompenzovat postižené oblasti.

Při všech činnostech tzv. „navíc“ si musí být asistent pedagoga vědom zvýšené zátěže, kterou nácviky jednotlivých dovedností pro žáka nesou. Neměl by žáka zatěžovat zvýšenými nároky na množství předkládaných cvičení. Měl by se žákem pracovat po dohodě a pod vedením třídního učitele individuálně, činnost by měla žáka vždy bavit, měl by se na reedukaci těšit, měla by být tvořivá a probíhat v atmosféře humoru a kreativity.

Jako velmi přínosné se ukazují krátkodobé stáže ve speciálních zařízeních, kde může asistent pedagoga čerpat inspiraci z jednotlivých metodik pro handicapované od svých kolegů, kteří ve speciálních školách získávají každodenní praxi. Lze také konzultovat na odborných pracovištích (např. ergoterapie, zdravotníci, psychologové a speciální pedagogové v jednotlivých zařízeních). I ve školách speciálních působí asistenti pedagoga, kteří mohou přímo komentovat řešený problém na základě vlastní zkušenosti.

Přestože SPU jsou problematikou dnes již známou, diagnostika a reedukace u dětí se zdravotním postižením ještě není běžnou praxí.

Tělesné postižení, jeho dopad a rehabilitace hrají dominantní úlohu a je diagnostikováno dříve než poruchy učení, které se začnou projevovat až při osvojování školních dovedností. Reedukační péče se zaměřuje na rozvoj zrakové a sluchové percepce, prostorové orientace, paměti, pozornosti, cílem je zmírnění dyslektických, dysortografických a dyskalkulických obtíží.

Vedle speciálních pomůcek lze využívat i programy na rozvoj kognitivních funkcí: HYPO, KUPOZ, počítačové programy (Dyscom).

Poměrně velkou novinkou v diagnostice a reedukaci poruch učení je komplexní metodická pomůcka pro práci s dětmi předškolního věku Klokanův kufr (Lužánky, středisko volného času, Brno).

Zde uvádíme zásady autorek Mgr. Jiřiny Bednářové a PhDr. Vlasty Šmardové, jak s pomůckou pracovat:

*„Aby žák spolupracoval, je třeba vytvořit mu vhodné podmínky. Doporučujeme dodržovat proto několik základních zásad:*

- *Žák by měl být ve fyzické pohodě, měly by být uspokojeny jeho fyziologické potřeby.*
- *Před započítím práce je třeba s ním navázat dobrý kontakt, aby se cítil bezpečně, jistě a motivován k práci.*
- *Vždy musíme dbát na dostatečné vysvětlení úkolu a ověřit si, zda žák zadání rozumí.*
- *Také je třeba odhadnout vhodnou míru obtížnosti pro konkrétního žáka, někteří potřebují delší zácvk na jednodušších úkolech, u jiných naopak setrvávat na příliš lehkých zadáních je demotivující.*
- *V rychlosti plnění úkolu se podřizujeme osobnímu (pracovnímu) tempu žáka.*
- *Snažíme se, aby se žák na práci soustředil, se žáky, kteří se snadno rozptýlí, je vhodné pracovat v kratších úsecích, a pokud žák projevuje známky únavy nebo motorického neklidu, raději práci dočasně přeručíme.“*

Tyto zásady jsou velmi vhodné pro jakoukoli práci se žáky, a to nejen zdravotně postiženými či oslabenými.

## 4.7 NÁCVIK SEBEOBSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

V náplni práce asistenta pedagoga je již pevně zakotvena fyzická dopomoc u žáka v průběhu výuky a vyučovacího procesu ve škole.

Náročnost dopomoci u jednotlivých žáků je velmi rozdílná podle potřeb, které vyplývají ze základní diagnózy. Obecně lze u žáků s tělesným postižením předpokládat, že míra individuální dopomoci v oblasti sebeobslužných činností bude vyšší. Je zřejmé, že i zaměření na rozvoj sebeobsluhy bude nutné již od předškolního věku a bude se lišit v jednotlivých vývojových obdobích žáka a po celou školní docházku.

Řešení problémů kolem sebeobsluhy a osobní hygieny by měla být vždy konstruktivní, často je nezbytné přizvat na pomoc např. zřizovatele pro odstranění bariér ve starších budovách. Nemělo by však docházet k tomu, že by se tato oblast neřešila či zůstala jako nepřekonatelná bariéra pro možnost integrace žáka.

Vždy je nutná znalost konkrétních speciálních potřeb žáka v této oblasti, jeho dosažených stávajících dovedností i možností a forem nezbytné dopomoci. Škola by měla vždy

konzultovat s odborným pracovištěm způsob rozvoje konkrétní dovednosti (oblékání, jídlo aj.), volbu kompenzačních pomůcek a uzpůsobení.

Asistent pedagoga by měl mít hned v začátku spolupráce dostatečné informace, jak vést žáka k co největší samostatnosti. Často dobře míněná nadbytečná dopomoc je „medvědí službou do budoucna“. Někdy dopomáhá asistent pedagoga žákovi v časovém stresu, při přechodech ze třídy, při ranním začátku výuky. Lze doporučit v IVP nastavit dostatečný časový prostor tak, aby asistent pedagoga nemusel kompenzovat zcela např. pomalé tempo žáka. To může být jeho individuální projev, který bude nutné respektovat k tomu, aby žák mohl podávat vlastní kvalitní výkony i v jiných oblastech.

Rozdílná diagnóza vyžaduje rozdílné postupy při dopomoci žákovi, např. v MŠ a na prvním stupni ZŠ je určitý časový prostor, který se dá efektivně využít k nácviku sebeobslužných činností např. u žáků s DMO. Naopak jiná situace nastává u žáků s diagnózou myopatie, kde je vhodné šetřit síly tomuto žákovi a dopomáhat mu u všech sebeobslužných aktivit v plné míře.

Asistent pedagoga může najít vedle odborných pracovišť (SPC) velký zdroj informací o způsobech a praktikách v oblasti sebeobsluhy u samotných rodičů žáka. Rodiče by měli být informováni o pokrocích v této oblasti, případných úspěších i problémech.

Pro představu uvádíme zaměření pracoviště ergoterapie:

- Umožnit jedinci dosáhnout optimální funkce, práce a produktivní činnosti, hry a volného času.
- Zabránit vzniku poškození vždy, kdy je to možné.
- Podporovat provádění činnosti.

Jednotlivé činnosti mohou mít v ergoterapii různý cíl a z hlediska typu používaných činností známe 5 oblastí:

- Ergoterapie zaměřená na nácvik denních činností.
- Ergoterapie zaměřená na nácvik pracovních dovedností.
- Ergoterapie zaměstnávání.
- Ergoterapie funkční.
- Ergoterapie zaměřená na poradenství.

K nácviku běžných denních činností, které se vztahují k základním fyzickým funkcím, a dotváření každodenního života patří např. osobní hygiena, koupání, oblékání, jedení, používání WC, přesuny a funkční mobilita. Ergoterapeut se v této oblasti snaží o dosažení maximální možné soběstačnosti žáka v personálních, ale i v instrumentálních denních činnostech. Využívá k tomu různé kompenzační mechanismy – např. snaží se o minimalizaci funkční ztráty úchopu na pravé horní končetině kompenzačním zapojením jiných svalových skupin nebo používáním kompenzační pomůcky. Asistent pedagoga ve školním prostředí by měl využívat již nastavených mechanismů tak, aby bylo dosaženo co největší samostatnosti žáka i ve škole.

Role a kompetence ergoterapeuta se v oblasti soběstačnosti často překrývají s dalšími odbornostmi, např. s fyzioterapeutem v oblasti funkční mobility a přesunů. Dále se

speciálním pedagogem v oblasti oblékání, hygieny aj., ale také s logopedem v oblasti příjmu jídla. Proto je zde nevyhnutelná vzájemná týmová spolupráce, předávání informací o výsledcích terapie, a to i asistentovi pedagoga (jemu často tyto informace předává rodič).

U dospívajících se ergoterapeut snaží zaměřit na nácvik pracovních dovedností vzhledem k budoucímu povolání. Klade si tyto cíle:

- Stanovit možnost začlenění žáka do zaměstnání, a to např. vhodnou úpravou pracovního prostředí nebo procvičováním konkrétních pracovních dovedností.
- Umožnit žákovi v rekonvalescenci přiměřenou pracovní zátěž formou modelových činností.
- Ergoterapeut se podílí na tréninku tolerance zátěže, vytrvalosti a nácviku vhodných pracovních dovedností.

Preventivní charakter má *ergoterapie zaměřená na poradenství*, kdy se ergoterapeut snaží předcházet vzniku problému, nebo se ho snaží omezit. Jako příklad lze uvést poradenství ohledně vhodnější úpravy pracovního prostředí – rozmístění a typ nábytku, umístění počítače a jeho jednotlivých součástí. Ale ze všeho nejvíce se zde uplatňuje technické poradenství, které se týká doporučení, vyzkoušení a úpravy kompenzačních nebo technických pomůcek. Patří sem i poradenství ohledně bezbariérovosti domu či bytu, včetně školního prostředí.

I informace z této oblasti by měl mít asistent pedagoga k dispozici.

Při nástupu žáka s těžší formou zdravotního postižení (inkontinence, dýchací přístroj apod.) je nezbytné od počátku jednat s rodiči, vyžadovat dostatek odborných instrukcí, v některých případech je nezbytná spolupráce se zdravotníky. Je vhodné být v co nejužším kontaktu s rodinou po celou dobu přítomnosti žáka ve škole, zejména v počátcích po nástupu žáka do kolektivu. V praxi se setkáváme i s případy zdravotníků, kteří si dokončují kurzy na asistenta pedagoga proto, aby žákyně na dýchacím přístroji mohla být co nejdéle přítomna ve vyučování. Známe i případ, kdy matka sama zajišťuje asistenci jak osobní, tak i pedagogickou, a to z důvodu odborných zdravotních výkonů, které může vykonávat pouze odborně vyškolený pracovník.

Společným cílem při nácviku u dílčích dovedností je budoucí soběstačnost a zapojení do společnosti v míře maximální u žáků s TP. Tento cíl napomáhá individuálně řešit i řada sdružení, se kterými mohou školy spolupracovat při tzv. tranzitních programech. Jejich cílem je postupné zapojování tělesně postižených do praxe a pomoc s řešením běžných životních situací.

## 4.8 NÁCVIK SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Přestože ve většině našich škol stále zůstává vědomí nutnosti naučit žáky penzum znalostí, stále více narůstá potřeba výchovných aspektů, které provázejí proces edukace. Pro budoucí uplatnění žáků ve společnosti je důležitá patřičná akcentace dovedností a sociálních návyků. Je vhodné zařazovat aktivity související s komunikací, sebeprezentací, kooperací s druhými, schopností aplikovat znalosti a spolupracovat na dosažení společného cíle, schopností řídit, rozhodovat, ale i pomoci.

Nácvik sociálního chování, respektive jednotlivých sociálních dovedností, je zaměřený na řešení různých problémů ve vztahu k ostatním lidem. 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 – jeho spolužáky i pedagogy, také lidmi mimo prostředí školy. Stává se tak prevencí rizikového chování. Posilování sociálních dovedností žáků přispívá druhotně ke zlepšení jejich školních výsledků.

Asistent pedagoga může velmi účinně pomoci vytvářet pozitivní klima a atmosféru třídy. Je důležité umožnit žákům prožívat pocit spoluodpovědnosti za společně vypracované úkoly i realizaci vlastních nápadů. Třída, na jejíž výzdobě i třeba vymalování stěn se dohodli společně všichni žáci i s rodiči a učiteli, bude šancí, že vytvoří prostředí pro společná setkávání nejen na třídních schůzkách. Fotodokumentace pořízená samotným žákem třídy ze soutěží a akcí třídy umožní i žákům méně fyzicky zdatným zažít hrdost nad úspěchy druhých, zachytit jedinečné okamžiky a připomenout si společnou radost.

Nácvik sociálního chování se realizuje prostřednictvím *sociálního učení*, do něhož se zapojuje i asistent pedagoga. Může se aplikovat průběžně ve vyučovacích hodinách, v třídnických hodinách, kdy se žáci seznamují s normami, po vyučování při společných aktivitách, zájmech; jednotlivě nebo ve skupinách, kde dochází k vlastní realizaci chování. Třídní parlament může být nácvikem pro pomoc při řešení rozličných otázek, upevnění kolektivu, v rámci vrstevníků třídy může v budoucnu zasáhnout i do řešení problémů v rámci celé školy.

Společný nácvik divadelního představení může být v mnoha směrech i nácvikem rolí nejen divadelních. Své vlastní zapojení žáci podřizují společnému výsledku, který je úspěšně předvedené představení. Zapojení mohou být všichni dle individuálních dovedností (nápořád, hudební doprovod, vytváření kostýmů apod.). Mohou participovat všichni společně (kulisy, výběr hry apod.).

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).

Asistent pedagoga má při méně formálních kontaktech s celou třídou jedinečný prostor pro komunikaci bez zábran a obav.

## 4.9 ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Velký význam přikládáme preventivním způsobům práce se třídou a žákem. U integrovaných žáků platí vše obecné, ale je vhodné připomenout i nezbytnost porozumění některým specifickým projevům chování, které vyplývají z konkrétní diagnózy a osobnostního nastavení žáka.

Spouštěčem problémového chování může být mimo jiné i deficit v sociálních dovednostech, který se projevuje v nepochopení a špatném vyhodnocování sociálních situací. Mezi problémové chování žáka ve škole řadíme:

- Agresi – ataky vůči spolužákům, pedagogům (fyzické, ale i verbální).
- Autoagresi – 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 cítit oporu v pracovníkovi ŠPZ, v rodině žáka i v kolektivu pedagogických kolegů a měl by být seznámen s možnostmi zvládnutí neklidu a náročného chování žáků. Ve třídě, ve které je atmosféra podpory a vzájemného respektu, lze o případných odlišnostech žáka společně hovořit. Lze využít např. metodu „Kruh přátel“, kterou na svých seminářích prezentuje občanské sdružení Rytmus na základě spolupráce se zahraničními lektory ze zemí, kde již mají bohaté zkušenosti s prací v inkluzivních školách. Využívají se principy záměrného budování vztahů okolo žáka, který je náchylný k vyčleňování z třídního kolektivu z důvodu postižení, odlišnosti nebo proto, že se zrovna vyrovnává s osobní krizí ve svém životě. Opatření lze použít i u žáků, kde vážně sociální aspekt společného vzdělávání. Učitel má svoji roli v kruhu, je facilitátorem, zásadní práci v řešení problému odvedou sami žáci, vrstevníci, nikoli dospělý. Časem se kruh stává soběstačným, poskytuje podporu žákům s potížemi, bez pravidelné potřeby vstupu dospělých. Výsledky procesu jsou viditelné velmi rychle, metoda je časově úsporná a nenáročná pro pedagogy.

Podle našich zkušeností je právě účast na méně formálních aktivitách třídy pro asistenta pedagoga skvělou možností poznat silné stránky žáků opravdově.

Pro zvládnutí náročného chování je velmi důležité včasné a srozumitelné nastavení pravidel spolupráce jak mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem, tak i mezi žáky vzájemně. Jako významná se doporučuje společná tvorba těchto pravidel prostřednictvím kooperativní činnosti všech ve třídě.



Těchto pravidel by nemělo být mnoho:

- Málo pravidel si žáci zapamatují snadněji než mnoho.
- Konkrétní pravidlo se bude jevit při malém počtu důležitější, než kdyby pravidel bylo mnoho.
- Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k přemýšlení o svém chování v hodině.
- Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na dodržování nefunkčních formalit.

Ke zklidnění přispívají pohodlné prostory umožňující dostatek pohybu a také vhodně zvolená 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.

Je velmi vhodné mít ve třídě tzv. „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, pokud to při nepřiměřeném vzrušení potřebuje. Na daném místě buď vykonává jednoduchou činnost, která je předem domluvena (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.

K uklidnění při nepřiměřeném chování pomáhá i fyzická blízkost klidného člověka. Účinné je i klidně dítěti sdělit, že se vám jeho chování nelíbí, a pak je ignorovat, nechat vyvztekat a jen dávat pozor, aby sobě nebo někomu neublížilo. Někdy pomůže poodejít, když dítě ztratí pedagoga ze zorného pole, většinou se rychle zklidní.

Dobré je učit žáky relaxovat a využívat i tematických her. Pomocí nich pak žáci mohou lépe vnímat své pocity, poradit si s nimi a uvolňovat napětí. Hraním různých rolí učíme možné způsoby řešení konfliktních situací i vcítění se do druhého.

Velmi důležité je také vzájemné předávání informací školy a rodiny z důvodu sjednocení výchovných postupů. Můžete také komunikovat prostřednictvím „deníku“ – pedagog i rodič píše 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 nebo 1× za měsíc.

## 4.10 VÝUKA PROSTŘEDNICTVÍM PODPORUJÍCÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

MONIKA MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ

Schopnost verbálně komunikovat není vždy úměrná inteligenci člověka (může se jednat např. o velký rozdíl mezi receptivní a expresivní složkou komunikace). U mnoha žáků s diagnózou DMO v praxi pozorujeme velmi dobrou schopnost porozumět mluvené řeči (přestože může být diagnostikována mentální retardace), ale velmi malé možnosti verbálního vyjadřování. Lidé nemluvící (tzv. anartrie) byli dříve automaticky považováni za těžce mentálně postižené, ačkoliv mohli mít velmi vysokou inteligenci. Podobně u dalších neurologických onemocnění a poúrazových stavů mohou být velmi nerovnoměrně zasaženy jednotlivé schopnosti a funkce v závislosti na mozkových okřscích, které jsou postiženy.

U osob s tělesným a kombinovaným postižením mluvíme o symptomatických poruchách řeči. Lechta tyto poruchy definuje jako „*narušení komunikační schopnosti, které jsou průvodním jevem jiného, dominantního (např. sensorického, motorického, mentálního) postižení, narušení nebo onemocnění*“ (1989, s. 257). Tímto onemocněním může být např. DMO, cévní mozková příhoda, roztroušená skleróza, myopatie, Huntingtonova choroba, Parkinsonova choroba, Alzheimerova choroba, nádory mozku, traumatická obrna mozku atd. Z logopedických diagnóz se u žáků s tělesným postižením nejčastěji setkáváme s dysartrií (u DMO), afázií (u poúrazových stavů) a anartrií, častá bývá také dysfázie a dyslálie.

**Dysfázie** je centrální vývojová porucha řeči. Jedná se o specificky narušený vývoj řeči projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (Jedlička, Škodová, 2007). Dysfázie postihuje řeč jako celek. Jejím hlavním příznakem je výrazné opoždění vývoje řeči.

**Dyslálie** je nejčastěji vyskytující se narušení komunikační schopnosti. Jedná se o neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupinu hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem. (Lechta, 1989)

**Dysartrie** je částečná porucha motorické realizace řeči (článkování, tj. artikulace, výslovnosti řeči) na základě organického poškození CNS (Jedlička, Škodová, 2003). Při dysartrii je v různé míře a rozsahu postižena artikulace, respirace, fonace a rezonance. U dětí je nejčastější dysartrie vývojová, po úrazu mozku může dojít k dysartrii získané.

**Anartrie** je úplná porucha motorické realizace řeči (lidé s anartrií vůbec nejsou schopni artikulovat řeč, až na neartikulované zvuky či izolované samohlásky) na základě organického postižení CNS. Často zůstává zachována schopnost porozumění řeči a vyšší intelektové schopnosti. Lidé s vývojovou anartrií mají na rozdíl od lidí s vývojovou dysartrií pozdější

odlišné jazykové symptomy při osvojování psané řeči, a to kvůli chybějícímu zážitku mluvené produkce v raném dětství. Psaný (český) jazyk si musejí z metodologického hlediska osvojovat jako cizí jazyk.

**Afázie** je ztráta již osvojené řeči, která vznikla následkem ložiskového poškození mozku (úrazy, onemocnění mozku). Afázie může mít mnoho symptomů, např. změněná plynulost řeči, poruchy pojmenování, řečové automatismy, perseverace (ulpívavost), agramatismy, parafázie (záměna a komolení slov), poruchy čtení, psaní a porozumění. (Cséfalvay, 2007)

Pojem alternativní a augmentativní komunikace (AAK) se používá pro všechny formy dorozumívání, které doplňují nebo trvale nahrazují řeč, ať už přechodně (např. po úrazu, po cévní mozkové příhodě), nebo trvale. Alternativní komunikace znamená naprostou náhradu chybějící mluvené řeči jiným komunikačním prostředkem, kdežto o augmentativní komunikaci mluvíme v případech, kdy jiný komunikační prostředek podporuje již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Většina žáků s tělesným postižením má zachovanou schopnost verbálně komunikovat, ačkoliv je v důsledku dysartrie narušen komunikační proces. Alternativní komunikační prostředky proto využívá v praxi pouze malé procento žáků. Musíme si uvědomit, že alternativní komunikace žáka v komunikačním procesu vždy znevýhodňuje a ve většině případů nabízí pouze omezené možnosti vyjádření jeho komunikačního záměru. Proto se většina žáků spoléhá na verbální komunikaci, pokud to je alespoň trochu možné. Terapeutická nebo edukační intervence zahrnující nácvik některé z forem alternativní komunikace se využívá převážně u žáků s těžkým kombinovaným postižením. Nácvik probíhá pod vedením a s odborným doporučením logopeda.

#### **Při nácviku AAK vždy zvažujeme:**

- Obsah – co žák potřebuje sdělit v důležitých komunikačních situacích.
- Formu – způsob náhrady verbální řeči.

Smyslem nácviku komunikace není naučit žáka používat co největší počet symbolů (např. fotografií nebo piktogramů), ale vytvořit funkční systém komunikace. Funkční komunikace znamená, že žák je schopen vyjádřit vše důležité, co vyjádřit potřebuje. Funkčnost komunikace je tedy relativní, její úroveň se odvíjí od komunikačního záměru žáka, jeho potřeby komunikovat, kontextu situace a dalších faktorů.

Komunikační potřeby jsou u každého člověka jiné, proto se komunikační systémy vytvářejí na individuální zakázku každého žáka. Dále musíme uvážit také to, že komunikační potřeby každého člověka se průběžně mění v závislosti na různých komunikačních situacích. Proto je nutné i alternativní komunikační systém průběžně aktualizovat dle potřeb každého žáka.

## PŘEHLED KOMUNIKAČNÍCH PROSTŘEDKŮ, SYSTÉMŮ PRO ŽÁKY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

**Makaton** je komunikační systém, který užívá znaky (gesta) doplněné mluvenou řečí a symboly. Bohužel někdy není žák z motorického hlediska schopen naučit se znakovat kvůli svému tělesnému postižení, nebo znakuje nepřesně.

**Piktogramy** jsou neverbální informace, vnímatelné útvary vytvořené kreslením, psáním, tiskem nebo jinými postupy. Běžně se využívají na veřejných místech, budovách, při instrukcích a varováních. Jejich cílem je umožnit lidem rychlou orientaci všude tam, kde by se slovní vyjádření mohlo stát překážkou v porozumění, např. v dopravě nebo nemocnicích. Každý piktogram zastupuje a zpodobňuje jeden věcný význam.



### PŘÍKLAD PIKTOGRAMŮ



**Bliss** představuje mezinárodně využitelný komunikační systém, se kterým se v praxi téměř nesetkáme. Systém užívá jednoduché obrázky. Jeho vznik je inspirován čínským znakovým písmem. Symboly jsou složeny z jednotlivých prvků, každý symbol může vyjadřovat více než jedno slovo.

**Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)** je v současnosti patrně nejrozšířenější metodikou nácviku AAK. Metodika VOKS (využívá piktogramy z amerického systému PECS) je velmi propracovaná a vznikla díky mnohaletým praktickým zkušenostem z péče o žáky s poruchami autistického spektra. Praxe i zkušenosti autorky Mgr. M. Knapcové však ukazují, že systém se osvědčil také u mnoha nemluvicích žáků s těžkou mentální retardací, Downovým syndromem nebo DMO. Jako komunikační prostředek lze použít fotografie, piktogramy nebo jiné specifické symboly vyhovující konkrétnímu dítěti. Důležitý je výrazný motivační prvek nácviku VOKS – žáci za obrázků dostanou to, co chtějí (nejčastěji pamlsek).

Jednotlivé obrázky systému VOKS jsou umístěny na tzv. komunikačních tabulkách. Vložením více komunikačních tabulek do kroužkového bloku vznikne tzv. komunikační kniha, kterou může dítě nosit kamkoli s sebou.

Ukázka komunikační knihy



### Úloha asistenta pedagoga při výuce prostřednictvím AAK:

- Asistent pedagoga při výuce prostřednictvím AAK plní úlohu facilitátora (zejména při nácviku AAK podněcuje reakce, které požadujeme od žáka při výuce a komunikaci).
- Asistent pedagoga může žáka fyzicky vést (pokud chceme, aby žák došel ke komunikačnímu partnerovi a navázal kontakt, plnil úkoly a vzdělávací činnosti), předvádět žádoucí reakci (podání piktogramu komunikačnímu partnerovi) nebo jej slovně instruovat.
- Podpora asistenta pedagoga se postupně redukuje, a to v závislosti na potřebách a pokroku žáka.
- Asistent pedagoga poskytuje žákovi a komunikačním partnerům modelové komunikační chování.
- U dětí v raném a předškolním věku může asistent pedagoga při výuce prostřednictvím AAK využít loutku, maňáska (prostřednictvím loutky nebo maňáska můžeme simulovat různé komunikační situace a cílenou výuku, v nichž musí žák používat komunikační symboly, jejichž osvojení aktuálně nacvičujeme).
- Asistent pedagoga využívá motivační techniky při výuce prostřednictvím AAK (např. poslech písní – ukazujeme příslušné symboly podle obsahu textu písně, vhodné jsou především písně, které se žákovi líbí a o kterých chce komunikovat; čtení pohádek a příběhů – podobně jako při poslechu písně i zde můžeme použít symboly k ukazování děje pohádky či příběhu; využití oblíbených situací a podnětů – pokud chceme u žáka rozšířit slovní zásobu týkající se např. jídla, můžeme s ním jít do obchodu toto jídlo nakoupit nebo připravit z tohoto jídla svačinu).
- Při výuce prostřednictvím AAK užíváme vždy stejné pojmy.
- Na žáka mluvíme v přiměřeně dlouhých větách, porozumění řeči můžeme podpořit výraznou mimikou, gestikulací (především klíčová slova ve větě nebo důležité pojmy).
- U malých dětí s těžkým tělesným postižením můžeme zapojit i další smysly, zvláště chuť nebo hmat; často mluvíme o předmětech, které si imobilní dítě nikdy nemohlo osahat.
- Výuku a komunikační schopnosti můžeme podpořit prohlížením alb fotografií, knih, encyklopedií atd.



## PŘÍKLAD

Využití prostředků AAK v oblasti nácviku psaní.

Jako podpůrný prostředek výuky prostřednictvím AAK lze využít širokou škálu různých prostředků (obrázky, fotografie, piktogramy, PC, reálné předměty aj.). Pro oblast výuky psaní či nácvik psaní asistent pedagoga ve spolupráci s pedagogem připravuje pro žáka s tělesným postižením nebo znevýhodněním pracovní listy s využitím prostředků AAK. Pracovní listy musí splňovat metodické požadavky – velikost pracovního listu, přehlednost, téma, názornost, konkrétnost atd. Takto upravený pracovní list má motivační charakter, je rozfázován na dílčí úkoly pro danou oblast psaní, vyhovuje individuálním potřebám a možnostem konkrétního žáka.

Ukázka pracovního listu s využitím prostředků AAK (obrázky)



Napiš tyto názvy:



BRUMÍK



TATRANKA



DELI



## SHRNUTÍ

V kapitole o intervenci byla nabídnuta opatření, která umožňují zefektivnit pedagogům práci se žáky. Před použitím jednotlivých opatření je ale nezbytné, aby se pedagogové dobře teoreticky připravili, aby jejich působení nebylo nahodilé. Doporučujeme absolvovat kurzy, které jsou v nabídce řady vzdělávacích agentur a které v rámci DVPP mohou pomoci při náročné práci s těmito žáky.



### Použitá literatura:

1. Anon. 1995. *Příručka pro nácvik sebeobsluhy pacientů s poruchami hybnosti*. Handicap Lyceum Praha.
2. BENDOVIÁ, P. 2012. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3853-6.
3. BENONIOVÁ, M. a kol. 2012. *Práce s žáky s tělesným postižením: metodická příručka*. Praha: MHMP.
4. CSÉFALVAY, Z. et al. 2007. *Terapie afázie*. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-316-1.
5. ČAPEK, R. 2013. *Učitel a rodič*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4640-1.
6. KREJČOVÁ, V. 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.
7. KRIVOŠÍKOVÁ, M. 2011. *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2699-1.
8. KUBOVÁ, L. 1996. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: TECH-MARKET. ISBN 80-902134-1-3.
9. LECHTA, V. et al. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
10. LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
11. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. 2012. *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-679-0.
12. MÜLLER, O. 2005. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: UP. ISBN 80-244-1075-3.
13. NADEAU, M. 2011. *Relaxační hry s dětmi*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-896-8.
14. POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.
15. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
16. ŠIMANOVSKÝ, Z.; MERTIN, V. 2012. *Hry pomáhají s problémy*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0053-6.
17. ÚLEHLA, I. 2004. *Umění pomáhat*. 2. vyd. Praha: SLON. ISBN 80-85850-69-9.

### Doporučená literatura:

1. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-794-7.
2. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-794-4.
3. GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

4. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.
5. MICHALOVÁ, Z. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-026-1.
6. 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.
7. GILLERNOVÁ, I.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
8. PAUSEWANGOVÁ, E. *150 her k utváření osobnosti pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-50-X.
9. ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. et al. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
10. ELLIOT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-2470-1820.
11. JŮN, H. *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-590-5.
12. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
13. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.

## Internetové zdroje

Metodické a pracovní materiály pro tvorbu a výuku prostřednictvím AAK naleznete na níže uvedených odkazech:

1. <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/4/3-02.pdf>
2. <http://www.saak-os.cz/>
3. <http://ojarovi.blogspot.cz/2010/08/piktogramy.html>
4. Patrick Ecker: AAC – barevné obrázky ke stažení ve formátu jpg, soubor v ZIP. Dále hotové jednoduché úkoly v PDF rovnou k vytisknutí, jednoduchá PC hra pro malé děti (co k čemu patří), omalovánky.
5. Sclera picto's – černobílé piktogramy ke stažení.
6. Free Printables: Photo Cards – obrázky k vytisknutí, ve sloupci card words lze přepsat název z AJ do češtiny. Piktogramy v angličtině, nutno upravit, nápisy přepsat do češtiny.
7. Use Visual Strategies [http://www.speakingofspeech.com/Materials\\_Exchange.php](http://www.speakingofspeech.com/Materials_Exchange.php)
8. <http://www.trumbull.k12.oh.us/departments/sped/boardmaketemps.htm>
9. [http://www.childrenwithspecialneeds.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85&Itemid=66](http://www.childrenwithspecialneeds.com/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=66)
10. [http://speech.jppss.k12.la.us/engineering\\_the\\_classroom.htm](http://speech.jppss.k12.la.us/engineering_the_classroom.htm)
11. <http://www.do2learn.com/picturecards/printcards/index.htm>
12. Pro Šišu: komunikační obrázky.





---

# VYUŽITÍ POMŮCEK A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

VLASTA PEŠKOVÁ, IVANA SLÁMOVÁ

## 5.1 ÚVOD

Tato kapitola pedagogům nabízí řadu didaktických, kompenzačních a reedukačních pomůcek, které se v praxi při vzdělávání osvědčily a při jejichž správném používání je vzdělávání žáků s tělesným postižením, ale i žáků se závažným onemocněním výrazně jednodušší a úspěšnější.

S pomocí kompenzační a reedukační pomůcky může učitel zabezpečit co největší samostatnost žáka v průběhu školního vzdělávání. Např. udržování čistoty je pro žáky s tělesným postižením mnohem náročnější než pro dítě zdravé. Zvýšená potivost, někdy i menší či větší problémy s inkontinencí mohou být na překážku a mohou žáky během školního vyučování enervovat. U dívek na vozíku je tato situace ještě mnohem náročnější a může být i skrytým důvodem, proč nebudou chtít chodit do školy. Významným pomocníkem pro žáky s tělesným postižením jsou upravené věci denní potřeby.

Při výuce žáků s tělesným postižením se většinou učitelé snaží využívat i většinu pomůcek známých ze základní školy. Pohybové omezení ovlivňuje však již od počátku života rozvoj všech složek osobnosti tělesně postiženého žáka natolik, že mu znemožňuje získávat potřebné podněty a z nich vyplývající zkušenosti, které jsou východiskem pro další učení natolik, že je třeba využívat při vzdělávání žáků i speciální didaktické pomůcky. Správně volenou speciální didaktickou pomůckou učitel pomáhá alespoň částečně eliminovat potíže vyplývající z tělesného postižení.

### **Mezi často využívané obecné didaktické pomůcky můžeme zařadit:**

- Přehled číselné řady. V závislosti na typu početních operací a rozsahu výpočtů, s nimiž žáci ve škole pracují, volte typ přehledu (nejčastěji do 20 nebo do 100 nebo do 1000).
- Sešity s pomocnými linkami.
- „Slovníček“ odborných pojmů.
- Vytvořené přehledy probíraného učiva.
- Reálné zobrazení a znázornění předmětů a skutečností – modely, mapy, obrazy, fotografie.
- Výukové programy (musíte velmi úzce spolupracovat s třídním učitelem a ostatními učiteli).
- Doplnkové textové pomůcky (učebnice, pracovní sešity, atlasy, doplňková literatura apod.).
- Pracovní sešity (listy) navazují na učebnice, jsou provázány s jednotlivými kapitolami a slouží k procvičování, opakování a upevnění poznatků.
- Modifikace textových pomůcek: při vytváření vlastních textů, pracovních listů můžete vycházet z učebnic a pracovních listů pro běžnou ZŠ.
- 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.

Další pomůcky využívané při vzdělávání žáků s tělesným postižením můžeme rozdělit na:

- Didaktické pomůcky (se zaměřením na pomůcky usnadňující psaní a kreslení).
- Speciální didaktické pomůcky k TV.
- Speciální didaktické pomůcky k AAK.
- Speciální didaktické pomůcky k získávání a uchovávání informací.
- Speciální didaktické pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností.
- Kompenzační a reedukační pomůcky k vybavení třídy.
- Kompenzační a reedukační pomůcky usnadňující sebeobsluhu.

## 5.2 DIDAKTICKÉ POMŮCKY (SE ZAMĚŘENÍM NA POMŮCKY USNADŇUJÍCÍ PSANÍ A KRESLENÍ)

Didaktické pomůcky jsou materiální předměty, které se používají bezprostředně při vyučování a slouží k hlubšímu osvojení vědomostí. Je to materiál, který umožňuje žákům poznávat skutečnost.

Pomůcky usnadňující psaní a kreslení budeme využívat ve většině případů v mateřské škole a u žáků na 1. stupni základní školy. Žáci na 2. stupni ZŠ a studenti středních škol používají spíše speciální technické kompenzační pomůcky.

Didaktické pomůcky, které využíváme při rozvoji jemné motoriky, grafomotoriky a při výuce psaní u žáků s tělesným postižením, mohou být shodné s většinou pomůcek běžně užívaných, ale v závislosti na míře zdravotního postižení je někdy třeba využívat i pomůcky výrazně odlišné, technicky složitější, např. počítačové komponenty (viz seznam pomůcek).

**Pro zajištění optimálních edukačních podmínek pro žáka uplatňujeme následující zásady:**

- Obecně můžeme předpokládat, že žáci s motorickým postižením budou mít obtíže všude tam, kde budou závislí na výkonu psaní, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a kvalitu, úpravu písemného projevu. Je nasnadě, že se v podstatě jedná o téměř všechny vyučovací předměty.
- Pokud je způsob ověřování znalostí ve škole zaměřen především, nebo dokonce pouze na písemnou formu, dosahují žáci s motorickým postižením často horších výsledků negativně ovlivněných potížemi v jemné motorice a grafomotorice.
- Může se stát, že žáci učivo ústně ovládají, ale při písemném ověřování dosahují neadekvátních, horších výsledků.
- Vzhledem k výše uvedeným možným obtížím může docházet k tomu, že žák přestává mít po určité době opakovaných neúspěchů zájem o psaní, případně i kreslení, rýsování. Ztrácí motivaci, nevěří v možnost zlepšení.

- Naším cílem je vytvářet situace, ve kterých dítě může objektivně projevit své skutečné znalosti a dovednosti, zajistit kvalitní reedukaci a rehabilitaci v oblasti grafomotoriky, nabídnout možnosti kompenzace, zajistit vhodný přístup k dítěti s motorickým postižením.
- Kompenzačních pomůcek je na našem trhu v současné době nepřehledné množství. Proto je nezbytná správná volba kompenzační pomůcky po uvážení zhodnocení individuálních potřeb jedince.
- Výběru kompenzační pomůcky předchází diagnostika úchopu, kterou provádí se souhlasem zákonných zástupců odborné pracoviště (SPC, ergoterapeut, PPP).
- Pokud se jedná o těžké úchopové vady, řešíme úchop alternativním způsobem (fixační pásy, nástavce, náhrada psaní rukou psaním na PC, jinou končetinou, ústy atd.).
- Před konečným rozhodnutím o pořízení konkrétní kompenzační pomůcky je nezbytné si pomůcku vyzkoušet. To platí především u PC komponentů, protože se jedná zpravidla o finančně nákladnější pomůcky. Následně je nutné naučit se pomůcku správně používat a umět využívat všechny funkce, které pomůcka umožňuje a nabízí.
- Zaškolení v užívání technicky náročné kompenzační pomůcky provede pracovník firmy, která pomůcku dodala.

### **Pomůcky a materiály pro rozvoj jemné motoriky (jemná motorika – pohyby rukou a prstů projevující se při kreslení a psaní):**

- Papíry s různou tvrdostí a strukturou pro trhání, vytrhávání, nalepování, mačkání, skládání.
- Měkčí modelovací hmoty (např. značka JOVI), terapeutické modelovací hmoty, modelovací granule, kuličkové modelovací hmoty.
- Kostky a korálky různých velikostí, tvarů a barev pro skládání, navlékání na tyčku nebo provázek, pro vhazování do nádob, lahví.
- Stavebnice, puzzle, vkládačky, mozaiky (obrázkové, kolíčkové).
- Přírodniny, luštěniny, těstoviny, knoflíky, drobný materiál pro třídění, přebírání, hmatovou diferenciaci.
- Hmatová pexesa k přiřazování a třídění dle stupně hrubosti.
- Provlékačky.
- Tiskátka i z přírodních materiálů (brambory, cibule, mrkev, zelí, jablko, hruška).
- Trubičky, válečky pro válení, kutálení.
- Nůžky, terapeutické nůžky pro asistované stříhání.
- Stavebnice se šroubky a matickami, dětský šroubovák.
- Krabičky, nádoby, sklenice s víky pro otvírání, vkládání, zavírání.
- Pro cvičení jemné motoriky využíváme všech činností, ve kterých jsou zapojeny ruce (např. oblékání, mytí rukou, příprava školních pomůcek apod.) – i s pomocí kompenzačních pomůcek.
- Špejle pro zapichování do modelovací hmoty.
- Konvičky, nádoby na přelévání, nalévání tekutin.

### **Pomůcky a materiály pro uvolnění ruky:**

- Pískovničky, podložky s vyšším okrajem s krupicí.
- Svislé tabule, svislé kreslicí plochy, stojany na malování, papírové archy větších formátů, balicí papír.
- Prstové barvy, kulička s barvami, která se uchopuje celou dlaní, štětce, křídly, trojhranný program, v případě potřeby nástavce pro správný úchop, dlaňový štětec, prstový štětec nebo voskovka.
- Gymnastická stuha.
- Stoly se sklopnou deskou.
- Držáky, kancelářské klipy pro upevnění papíru k pracovní desce, protismykové podložky.

### **Pomůcky a materiály pro kreslení a malování:**

- Svislé tabule, svislé kreslicí plochy, stojany na malování, papírové archy větších formátů, balicí papír.
- Stoly se sklopnou deskou.
- Prstové barvy, kulička s barvami, která se uchopuje celou dlaní, štětce, křídly, trojhranný program, v případě potřeby nástavce pro správný úchop, dlaňový štětec, prstový štětec nebo voskovka.
- Držáky, kancelářské klipy pro upevnění papíru k pracovní desce, protismykové podložky.
- Bezpečné kelímky na vodu.
- Trojhranné měkké voskovky, voskové hranolky, voskové pastelky ve tvaru kapky, tempery, vodové barvy, křídly, měkké pastelky, měkké tužky, fixy.
- Stíratelné tabulky.

### **Pomůcky a materiály pro psaní:**

- Terapeutické sešity.
- Ergonomické tužky, pera, pastelky, trojhranný program, v případě potřeby nástavce, molitanové míčky nasunuté na tužku pro správný úchop.
- Kornout pro správný sklon psacího náčiní.
- Držáky, kancelářské klipy pro upevnění papíru nebo sešitu k pracovní desce, protismykové podložky.
- Svislé tabule, svislé kreslicí plochy, stojany na malování, papírové archy větších formátů, balicí papír.
- Stoly se sklopnou deskou.
- Stíratelná tabulka, fólie pro obtahování předlohy, reliéfní písmena pro obtahování prstem, šablony s výřezy písmen pro obtahování prstem, tvarovací drátky, voskované provázky, modelína pro modelování tvaru písmen.
- Područky Ergorest pro psaní.
- Počítače se speciálními klávesnicemi, dotykové monitory, trackbally, tablety, montážní systémy k tabletu.
- Bezkontaktní ovládání počítače, ovládání počítače hlasem – diktování, členky s ukazovátky.

## 5.3 SPECIÁLNÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Speciální didaktické pomůcky jsou didaktické pomůcky upravené pro vzdělávání žáků s TP na různých stupních vzdělávání tak, aby žáci mohli plnit výchovně-vzdělávací cíle daného vzdělávacího programu. Pomáhají žákovi při získávání vědomostí i dovedností ve vzdělávacím procesu, které by vzhledem ke svému tělesnému postižení při použití obecných didaktických pomůcek nezískal.

**Mezi speciální didaktické pomůcky můžeme zařadit:**

- Pomůcky k tělesné výchově.
- Pomůcky k alternativní a augmentativní komunikaci.
- Pomůcky k získávání a uchovávání informací.
- Pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností.

### 5.3.1 POMŮCKY K TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

Z důvodu postižení hrubé motoriky je třeba uplatňovat při vzdělávání žáků s motorickým postižením kombinaci speciálněpedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace. S využitím kompenzačních pomůcek a organizačních úprav vzdělávání v rámci předmětu TV lze dosahovat souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Zařazením žáka s motorickým postižením do běžné TV posilujeme sociální kontakty a začlenění do skupiny spolužáků, pravidelnou relaxací zamezíme zhoršování zdravotního stavu.

Při začlenění žáků s motorickým postižením si musíme být vědomi toho, že obsah jednotlivých činností musí respektovat obecné cíle a výstupy TV, ale musíme je přizpůsobovat v rámci individuálních možností a potřeb každého žáka a s použitím speciálních didaktických pomůcek.

**Pro zajištění optimálních edukačních podmínek pro žáka uplatňujeme následující zásady:**

- I u žáků, kde není motorické postižení tolik nápadné, respektujeme motorickou neobratnost, nevyrovnané tempo a žáka můžeme zařadit do hodin zdravotní tělesné výchovy.
- Jednotlivé tělesně postižené žáky zařazujeme do tělesné výchovy na podkladě lékařského rozhodnutí a konzultací s fyzioterapeutem, lékař stanoví indikace a kontraindikace jednotlivých druhů cvičení a sportů.
- Přínosem je návštěva asistenta pedagoga se souhlasem zákonných zástupců při rehabilitačním cvičení žáka a konzultace s fyzioterapeutem.
- Metodickou podporu mohou poskytnout též klinická pracoviště center aplikovaných pohybových aktivit (APA), viz internetové zdroje.

- Vyučovací hodinu můžeme přizpůsobovat organizačně dle potřeb a možností žáka. Můžeme kombinovat běžnou TV s ostatními spolužáky a aktivitami s asistentem pedagoga v rámci segregovaných činností. Školní výuka může být kombinována s aktivitami jiných subjektů, tj. žák cvičí část hodin individuálně s fyzioterapeutem např. ve zdravotnickém zařízení. U žáků s těžkým motorickým postižením převažují segregované činnosti, které mají odlišný obsah a mohou se odehrávat v jiném čase.
- Klademe důraz na zajištění bezpečnosti žáka s motorickým postižením.
- Z důvodu zajištění bezpečnosti všech žáků je optimální snížení počtu ve skupině.
- Relaxaci zařazujeme v průběhu celého edukačního procesu, pomáhá předejít možnému zhoršování zdravotního stavu, ke kterému může dojít v důsledku nesprávného držení těla, nesprávných kompenzačních návyků a jednostranného přetěžování.
- Způsoby relaxace je vhodné konzultovat s fyzioterapeutem dle individuálních potřeb konkrétního žáka.
- Zaškolení v užívání technicky náročné kompenzační pomůcky provede pracovník firmy, která pomůcku dodala.

#### **Mezi pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci patří:**

- Molitanové míčky, masážní míčky, masážní zvířátka, masážní štěteček.
- Skákací míče s držáky.
- Rehabilitační míče, míčky, válce různých typů a velikostí.
- Aku-kroužky – s měkkými výběžky, jsou určeny pro masáž dlaní a prstů, lze je použít při různých hrách k házení, chytání nebo ke cvičení pro žáky se špatnou úchopovou schopností.
- Reflexní ježkovité míčky a další pomůcky posilující dlaň.
- Overbally.
- Frisbee, ringo kroužky, kruhy, tyče – lze využít jejich specifických tvarů a nepoužívat je pouze jako náhradu za míč.
- Látkové míče.
- Bazén s relaxačními míčky – bazén ze čtyř stěn, které jsou pevně spojeny suchými zipy, všechny části jsou vyrobeny z molitanu a potaženy pogumovanou látkou.
- Podložky k válení, antidekubitní tunelové podložky – podložky se snímatelným potahem, využíváme pro relaxaci.
- Megabloky, blokmoduly – sestavy tvarů ke tvoření rozmanitých staveb, ke cvičení i zábavě, díly jsou vyrobeny z molitanu a obaleny barevnou omyvatelnou koženkou.
- Dotekové desky, smyslové chodníčky – k vytváření cestiček s různými povrchy.
- Balanční pomůcky – balanční polokoule, desky, říční kameny, houpačky.
- Trampolína.
- Motorický padák – didaktická pomůcka pro psychomotorický rozvoj.
- Pohybová hra „Mé tělo“ – pro cvičení motorických dovedností, poznávání a kontrolu pohybů, poznání různých částí těla, na odpočinek, uvolnění, koordinaci, zapamatování si krátkých sekvencí a na vyjádření se pomocí pohybu.
- Lezítka – pro imobilní žáky, umožní volný pohyb po tělocvičně.
- Krabler – odrážedlo.

- Boccia indoor a outdoor – obdoba hry pétanque.
- Sportovní vozík – pro sportovní aktivity typu basketbal a florbal, má klopená kola, popruh na nohy, páté kolečko vzadu pro lepší stabilitu.
- Handbike – silniční nebo terénní kolo.
- Tandemové kolo nebo vozík za kolo – na podporu cyklistických aktivit.
- Tříkolka – pro žáky s poruchami rovnováhy i jako rehabilitační pomůcka.
- Monoski – speciální sedačka připevněná na běžné vázání jedné lyže s odpruženým a odlumeným mechanismem.
- Biski – stabilnější varianta monoski, lepší stabilitu zajišťuje níže položené těžiště a celá konstrukce je postavena na dvou lyžích.
- Hokejová sledge – speciálně upravené saně pro sledge hokej.
- Plavecké pomůcky – pás, rukávky, límec, deska, motivační pomůcky do vody.

## 5.3.2 POMŮCKY PRO ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACI

Někdy z důvodu řečového postižení u žáků s tělesným postižením uplatňujeme při vzdělávání speciálněpedagogické postupy a alternativní metody. Při podpoře v komunikaci jsme si vědomi zvláštního významu komunikace pro vývoj osobnosti. Pro podporu rozvoje náhradních způsobů komunikace u žáků s těžkým zdravotním postižením zařazujeme předmět speciálněpedagogická péče, kterou zajišťuje pedagog s příslušnou kvalifikací. Zavedený způsob dorozumívání uplatňujeme ve všech vyučovacích předmětech.

Využíváním AAK minimalizujeme možnost vzniku komunikačního deficitu u žáka s motorickým postižením a vytváříme nový či náhradní komunikační kanál. Tím umožníme osobám s narušenou komunikační schopností stát se rovnocennými komunikačními partnery. V rámci AAK se tedy pokoušíme přechodně nebo trvale kompenzovat projevy poruchy a postižení u osob se závažným postižením řeči, jazyka a psaní. Augmentativní systémy komunikace mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostačující komunikační schopnosti. Alternativní komunikační systémy používáme jako náhradu mluvené řeči.

**Pro zajištění optimálních edukačních podmínek pro žáka uplatňujeme následující zásady:**

- Zavedení formy AAK konzultujeme se souhlasem rodičů s logopedem. Důležité je zjištění, zda byla zavedena již nějaká forma AAK před nástupem dítěte/žáka do školského zařízení.
- Formu AAK zavádí odborné pracoviště (SPC, logoped).
- Vhodná je návštěva asistenta pedagoga se souhlasem zákonných zástupců při terapii na odborném pracovišti, při které je odborníkem seznámen se stávajícími pomůckami, manipulací s nimi a aktuálními schopnostmi dítěte.



- Někdy je nezbytné absolvovat speciální kurz komunikačního systému (např. VOKS) a seznámit se s možnostmi jeho modifikací.
- Je potřeba počítat s časovou náročností výroby některých pomůcek (pořizování fotografií, kopírování obrázků, laminování atd.).
- Vždy je třeba pečlivě promyslet využitelnost vytvořené pomůcky či komunikačního systému při výuce.
- Myslíme na úpravu prostředí ve třídě, vytvoření prostoru pro práci s počítačem, popřípadě na umístění komunikační tabule v blízkosti žáka.
- Komunikační systém využíváme ve všech předmětech, v různých prostředích, ve škole i doma.
- Nezbytná je spolupráce s ostatními učiteli, rodiči.
- Při užívání technicky složitějších kompenzačních pomůcek pro AAK je potřebné zaškolení pracovníkem firmy, která pomůcku dodala.

### 5.3.3 POMŮCKY K ZÍSKÁVÁNÍ A UCHOVÁNÍ INFORMACÍ

Kompenzační pomůcky usnadňující získávání a uchování informací využívají především žáci s nejtěžším stupněm zdravotního postižení a žáci v režimu individuálního vzdělávání (vzdělávání v domácím prostředí). Zavedením vhodné kompenzační pomůcky podpoříme samostatnost žáka při edukačním procesu, eliminujeme situace, kdy asistent pedagoga slouží jako „zapisovatel“. Usnadníme přenos informací ze školního do domácího prostředí. Těmito pomůckami kompenzujeme také u žáků s méně závažným pohybovým postižením pomalejší pracovní tempo při psaní a neschopnost v rychlém tempu zachytit a zapamatovat si vyučujícím zprostředkované informace. Tyto pomůcky využíváme zpravidla ve vyšších ročnících ZŠ a na SŠ.

**Pro zajištění optimálních edukačních podmínek pro žáka uplatňujeme následující zásady:**

- Při výběru pomůcky je důležité zhodnotit odůvodněnost konkrétní pomůcky a motorické možnosti žáka při jejím samostatném užívání.
- Vždy je třeba pečlivě promyslet využitelnost pomůcky při výuce a následně i v domácím prostředí.
- Zavedenou pomůcku využíváme po domluvě s vyučujícími ve všech předmětech ve škole i doma.
- Myslíme na úpravu prostředí ve třídě, vytvoření prostoru pro práci s pomůckou.
- Pracovníci, kteří budou s pomůckou manipulovat, by měli absolvovat speciální proškolení zaměřené na správnou obsluhu konkrétní pomůcky.
- Proškolení zajistí kompetentní pracovník školy nebo pracovník firmy, která pomůcku dodala.

## 5.3.4 POMŮCKY PRO ROZVOJ MANUÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Využitím vhodně zvolených pomůcek pro rozvoj manuálních dovedností podpoříme postupné rozvíjení samostatnosti a nezávislosti žáků s tělesným postižením. Osamostatnění zvýší jejich sebevědomí, motivuje k vlastnímu plánování a řízení činností. Vytvářejí se rovnocenné partnerské vztahy se spolužáky. Omezuje se nadbytečná péče asistenta pedagoga. Žáka seznamujeme se světem práce, osvojuje si základní pracovní postupy, při manuálních činnostech podporujeme profesní orientaci.

U žáků s tělesným postižením může být vykonávání obvyklých činností i výrazně narušeno. Míra narušení závisí na závažnosti zdravotních problémů. Vhodně zvolenou pomůckou pro rozvoj manuálních dovedností podporujeme samostatnost žáka s motorickým postižením ve všech školních aktivitách. V MŠ a u žáků mladšího školního věku využíváme hravých činností, u starších žáků se odehrává nácvik manuálních dovedností v předmětu pracovní činnosti. Prostor pro rozvoj lze najít i v rámci předmětu speciálněpedagogická péče. Pomůcky mohou být shodné s většinou pomůcek běžně užívaných, ale v závislosti na míře zdravotního postižení je někdy třeba využívat i pomůcky výrazně odlišné.

**Pro zajištění optimálních edukačních podmínek pro žáka uplatňujeme následující zásady:**

- Kompenzačních pomůcek je na našem trhu v současné době nepřeborné množství. Proto je nezbytná správná volba kompenzační pomůcky po uvážení zhodnocení individuálních potřeb jedince.
- Výběru kompenzační pomůcky předchází ergoterapeutická diagnostika, kterou provádí se souhlasem zákonných zástupců odborné pracoviště (SPC, ergoterapeut).
- Vhodná je návštěva asistenta pedagoga se souhlasem zákonných zástupců při terapii na odborném pracovišti, při které je odborníkem seznámen se stávajícími pomůckami, manipulací s nimi a aktuálními schopnostmi a možnostmi žáka.
- Pokud se jedná o těžké úchopové vady, řešíme narušenou motoriku ruky alternativním způsobem, např. fixačními páskami, nástavci na používané náčiní, speciálním náčiním.
- Před konečným rozhodnutím o pořízení konkrétní kompenzační pomůcky je nezbytné si pomůcku vyzkoušet. Následně je nutné naučit se pomůcku správně používat a umět využívat všechny funkce, které pomůcka umožňuje a nabízí.
- Pokud je to vhodné, zavedenou pomůcku využíváme po domluvě s vyučujícími v průběhu celého dne ve škole i doma (např. podavač předmětů).
- Některé pomůcky je možné vyrobit, je potřeba počítat s časovou i finanční náročností výroby (např. pomůcky pro pěstitelské práce – zvýšené záhony).
- Mnoho pomůcek může být shodných s většinou pomůcek běžně užívaných.

### **Mezi pomůcky a materiály pro rozvoj manuálních dovedností patří:**

- Dřevěné hračky a speciální dřevěné pomůcky (skládačky, mozaiky, vkládačky).
- Polikarpova stavebnice z dřevěných desek (velká konstrukční skládačka).
- Stavebnice Pyramida zážitků.
- Textilní didaktické hračky, velurové tabule opatřené suchými zipy.
- Speciálně upravené nůžky, terapeutické nůžky.
- Pískovnička s příslušenstvím.
- Modelovací hmoty, terapeutické hmoty (Theraflex).
- Drobný materiál, přírodniny (mák, krupice, písek, sklářský písek).
- Tiskátka.
- Upravené kuchyňské vybavení, náčiní (pítka, hrnky, speciální talíře a misky, příbory, fixační pásy k příborům, škrabky na ovoce a zeleninu, prkénko na přidržení potravin, deska na mazání chleba, protiskluzové přísavky, otvírák sklenic a konzerv, multiotvírák).
- Protiskluzová podložka.
- Podavače předmětů.
- Univerzální držák.
- Zahradnické náčiní s individuálně upravenou násadou.
- Dílenské nářadí s individuální úpravou.
- Zvýšené záhony, truhlíky.
- Smetáček a lopatka s prodlouženou rukojetí.
- Područky Ergorest.

## **5.4 KOMPENZAČNÍ A REEDUKAČNÍ POMŮCKY**

Kompenzační a reedukační pomůckou se rozumí nástroj, přístroj nebo zařízení speciálně vyrobené nebo speciálně upravené tak, aby svými vlastnostmi a možnostmi použití alespoň částečně nahrazovalo a vyrovnávalo nedostatečnost způsobenou motorickým postižením.

Kompenzační a reedukační pomůcky pro tělesně postižené děti, žáky a studenty usnadňují výuku, orientaci v dané látce, podporují samostatnost žáka s TP při dané práci a při socializaci v prostředí školy. Pomáhají žákovi při získávání vědomostí i dovedností ve vzdělávacím procesu, které by vzhledem ke svému tělesnému postižení při použití obecných didaktických pomůcek nezískal.

### **Mezi kompenzační a reedukační pomůcky můžeme zařadit:**

- pomůcky k vybavení třídy;
- pomůcky usnadňující sebeobsluhu.

## 5.4.1 POMŮCKY K VYBAVENÍ TŘÍDY

Využitím vhodně zvolených kompenzačních pomůcek k vybavení třídy lze podpořit postupné rozvíjení samostatnosti a nezávislosti žáků s tělesným postižením. Osamostatnění zvýší jejich sebevědomí, motivuje k vlastnímu plánování a řízení činností. Vytvářejí se rovnocenné partnerské vztahy se spolužáky. Společnému vyučování intaktních žáků a žáků s tělesným postižením pozitivně napomáhá vhodné architektonické uspořádání školní budovy a třídy. Optimálním vybavením třídy podporujeme samostatnost žáka s motorickým postižením ve všech školních aktivitách. Školní nábytek lze využívat v běžné podobě, pokud danému žákovi vyhovuje. Často je ho však potřeba upravit, aby dítěti umožnil vykonávat různé školní činnosti.

**Pro zajištění optimálních edukačních podmínek pro žáka uplatňujeme následující zásady:**

- Konkrétním úpravám prostředí třídy by mělo vždy předcházet zhodnocení motorických schopností žáka, které provede poradenské pracoviště.
- Na místě je zhodnocení optimální velikosti třídy, ve které chceme úpravy realizovat, a její dostupnost ve školní budově (šířka chodby, vstupu do učebny, celková bezbariérovost školy).
- Rozsah a podobu úprav ovlivní i to, zda žák bude pracovat s podporou asistenta pedagoga. V případě, že asistent pedagoga bude ve třídě přítomen, je třeba vytvořit pracovní prostor i pro něj, a to v blízkosti pracovního místa žáka nebo na jiném vhodném místě ve třídě.
- Je nutné zachovat potřebné velikosti manipulačních prostor a koridorů (uliček).
- Při vybavování učebny a rozmísťování nábytku zohledňujeme počet žáků ve třídě.
- Žákovi úpravami umožňujeme dosažitelnost všech školních pomůcek a materiálů.
- Pokud to žákovi vyhovuje, můžeme používat běžný školní nábytek.
- Speciální školní nábytek (polohovací židle, lůžka, stanice pro práci vleže atd.) zpravidla pořizujeme pro žáky s těžším motorickým postižením a po konzultaci (se souhlasem zákonných zástupců) s poradenským zařízením nebo fyzioterapeutem.
- Při používání technicky náročnějších pomůcek musí být asistent pedagoga proškolen.
- Obecně je potřebné proškolení všech pracovníků v oblasti bezpečnosti práce. V případě potřeby ještě mohou absolvovat speciální proškolení zaměřené na správnou obsluhu konkrétní pomůcky. Proškolení zajistí kompetentní pracovník školy nebo pracovník firmy, která pomůcku dodala.

## 5.4.2 POMŮCKY USNADŇUJÍCÍ SEBEOBSLUHU

U žáků s tělesným postižením může být vykonávání obvyklých činností narušeno. Míra narušení závisí na závažnosti zdravotních problémů. Využitím vhodně zvolených pomůcek usnadňujících sebeobsluhu podpoříme postupné rozvíjení samostatnosti a nezávislosti žáků s tělesným postižením. Osamostatnění zvýší jejich sebevědomí, motivuje k vlastnímu plánování a řízení činností. Vytvářejí se rovnocenné partnerské vztahy se spolužáky. Absence kompenzační pomůcky může naopak zkomplikovat vykonávání zcela běžných činností. S pomocí kompenzační pomůcky můžeme tělesně postiženému žákovi zabezpečit co největší samostatnost v průběhu školního vzdělávání. V MŠ a u žáků mladšího školního věku využíváme hravých činností, u starších žáků se odehrává nácvik sebeobslužných činností v předmětu pracovní činnosti. Prostor pro rozvoj lze najít i v rámci předmětu speciálně-pedagogická péče. V závislosti na míře motorického postižení musíme zabezpečit často i pomůcky technicky a finančně náročnější.

**Pro zajištění optimálních edukačních podmínek pro žáka uplatňujeme následující zásady:**

- Kompenzačních pomůcek je na našem trhu v současné době nepřeberné množství. Proto je nezbytná správná volba kompenzační pomůcky po uvážení zhodnocení individuálních potřeb jedince.
- Výběru kompenzační pomůcky předchází konzultace se SPC, ergoterapeutická diagnostika a konzultace s fyzioterapeutem.
- Vhodná je návštěva asistenta pedagoga se souhlasem zákonných zástupců při terapii na odborném pracovišti, při které je odborníkem seznámen se stávajícími pomůckami, manipulací s nimi a aktuálními schopnostmi dítěte.
- Pokud se jedná o těžké úchopové vady, řešíme narušenou motoriku ruky alternativním způsobem, například fixačními páskami, nástavci na používané náčiní, speciálním náčiním.
- Před konečným rozhodnutím o pořízení konkrétní kompenzační pomůcky je nezbytné si pomůcku vyzkoušet. Následně je nutné naučit se pomůcku správně používat a umět využívat všechny funkce, které pomůcka umožňuje a nabízí.
- Potřebné je proškolení všech pracovníků v oblasti bezpečnosti. Pracovníci, kteří budou manipulovat s technickou pomůckou usnadňující sebeobsluhu (např. elektronický bidet, závěsy a zvedáky apod.), by měli absolvovat speciální proškolení zaměřené na správnou obsluhu konkrétní pomůcky. Proškolení zajistí kompetentní pracovník školy nebo pracovník firmy, která pomůcku dodala.
- Pokud je to vhodné, zavedenou pomůcku využíváme po domluvě s vyučujícími v průběhu celého dne ve škole i doma (např. podavač předmětů).
- V případě těžšího zdravotního postižení je třeba počítat s úpravou prostředí třídy a školy (madla, kolejnicové stropní zvedáky, zdravotnická lehátka atd.).

## SHRUTÍ

Kapitola vám přiblížila možnosti zapojení nejrůznějších didaktických, reedukačních a kompenzačních pomůcek do vzdělávání. Důležité je používat pomůcky, které jsou atestované a u nichž nehrozí nebezpečí, že by používání pomůcky mohlo poškodit zdraví žáka. K používání vysoce specializovaných pomůcek, např. pomůcek používaných pro alternativní komunikaci, sportovní aktivity (monoski apod.), je opět vhodné absolvovat pro práci s nimi školení, kurz či výcvik.

## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. ČADOVÁ, E. A kol. 2012. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc.
2. HÁJKOVÁ, V. 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství. ISBN 80-86856-05-4.
3. JEŠINA, O.; KUDLÁČEK, M. 2010. <http://www.apa.upol.cz/web/index.php/e-learningove-texty-cols3/tlesna-vychova.html>.
4. JELÍNKOVÁ, J. a kol. 2009. *Ergoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-583-7.
5. JURKOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. 2005. *Dysgrafie*. Praha: nakladatelství D + H. ISBN 80-903579-2-X.
6. KUBÍČOVÁ, Z.; KUBÍČE, J. 2001. *Kompenzační a didaktické pomůcky pro děti a žáky s tělesným postižením v mateřské a základní škole*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-166-0.
7. ŽIŽKA, Z. 2012. *Pomůcky pro osoby se zdravotním postižením*. Praha: Národní rada osob se zdravotním postižením. ISBN 978-80-87181-07-2.

### Doporučená literatura:

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, část D, kap. 8 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
2. SVOBODOVÁ, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. Teplice: IPPP ČR, 1995.
3. SVOBODOVÁ, J. *Předškolní příprava dítěte s postižením hybnosti v SPC*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-210-1495-4.

## Internetové zdroje:

1. OPATŘILOVÁ, D. *Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením*. <http://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/pages/02-01-vymezeni.html>.
2. <http://www.apa.upol.cz/web/>
3. <http://www.alternativnikomunikace.cz>
4. <http://www.petit-os.cz/>
5. [www.alternativnikomunikace.cz](http://www.alternativnikomunikace.cz)
6. [www.polovinanebe.cz](http://www.polovinanebe.cz) – ovládání hlasem

## Kompenzační pomůcky nabízí např.:

1. <http://www.weve-reha.cz>
2. <http://www.torf-ziegler.com>
3. <http://www.benjamin.cz>
4. <http://www.pomucky.com>
5. <http://www.stabilo.cz>
6. <http://www.stockmar.de>
7. <http://www.koh-i-noor.cz>
8. <http://www.faber-castell.cz>
9. <http://www.obchod.activa.cz/drobne-kancelarske-potreby/kancelarske-klipy/>
10. <http://www.sevt.cz>
11. <http://www.wesco.cz/obchod>
12. <http://www.multip.cz/ucebni-pomucky-2.html>
13. <http://www.petit.cz>
14. <http://www.spektra.eu>
15. <http://www.ergorest.cz>
16. <http://www.maxim-zdr.cz>
17. <http://www.dmapraha.cz>
18. <http://www.ortoservis.cz>
19. <http://www.meyra.cz>
20. <http://www.medicco.cz>
21. <http://www.R82.cz>
22. <http://www.ottobock.cz>
23. <http://www.sivak.cz>
24. <http://www.pomucky.com>
25. <http://www.prolifeweb.cz>
26. speciální nábytek:
27. <http://www.repo-rousinov.cz>
28. <http://www.rql.cz>
29. <http://www.tp-jelinek.cz>
30. <http://www.amba.cz>
31. antidekubitní program a polohování:
32. <http://www.bazalni-stimulace.cz>

33. <http://www.rehas.cz>
34. <http://www.maxim-zdr.cz>
35. <http://www.obchod.teplodomova.cz>
36. <http://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/pages/02-01-vymezeni.html>
37. <http://www.dmapraha.cz>
38. <http://www.ortoservis.cz>
39. <http://www.meyra.cz>
40. <http://www.medicco.cz>
41. <http://www.R82.cz>
42. <http://www.ottobock.cz>
43. <http://www.sivak.cz>
44. <http://www.pomucky.com>
45. <http://www.prolifeweb.cz>





---

# ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

## 6.1 ÚVOD

EVA ČADOVÁ

Úpravy obsahu vzdělávání jsou v praxi realizovány na základě platné legislativy. V praxi se jedná například o uvolnění z výuky předmětu, obohacování učiva atd. Pedagogický tým včetně asistenta pedagoga se podílí na zpracování IVP konkrétního žáka. V IVP jsou jednotlivé oblasti vzdělávání upraveny z hlediska obsahu vzdělávání tak, jak to nejlépe vyhovuje individuálním potřebám a možnostem konkrétního žáka. Při úpravě obsahu vzdělávání je nutné vycházet z odborných doporučení – lékař, psycholog, speciální pedagog, logoped apod.

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 poskytované informace modifikovat, tzn. upravit tak, aby byly pro žáka co nejsrozumitelnější.

## 6.2 RESPEKTOVÁNÍ SPECIFIK ŽÁKA

JARMILA FRAIOVÁ

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Dále na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Tímto je naplňován i čl. 23 Úmluvy o právech dítěte. Jde o právo jedince se zdravotním postižením na potřebnou speciálněpedagogickou péči, která mu v co nejvyšší možné míře umožní žít plnohodnotný život se společenským začleněním.

Pedagogičtí pracovníci musí důsledně respektovat individuální zvláštnosti, zdravotní stav a specifické problémy vyplývající z povahy a stupně daného postižení a také aktuální zdravotní stav žáka. Z toho vyplývá, že k zabezpečení kvalitního vzdělávání těchto žáků je nutná týmová spolupráce. Součástí týmu musí být vždy kromě pedagogických pracovníků rodiče, jejichž prostřednictvím musí fungovat i předávání informací od odborných lékařů. Asistenti pedagoga většinou zprostředkovávají komunikaci mezi rodiči a třídními učiteli.

Žáci s tělesným postižením dle aktuálně platné legislativy plní povinnou školní docházku v běžné škole nebo speciální škole pro tělesně postižené, případně speciální třídě základní školy. V případě kombinace s mentálním postižením se vzdělávají podle vzdělávacího programu pro příslušný stupeň mentálního postižení. Formu vzdělávání vybírají na základě doporučení školského poradenského zařízení rodiče. Nástup do školy je v životě každého dítěte významným sociálním mezníkem. Školsky připravené dítě znamená mimo jiné také dosažení určitého stupně socializačního vývoje, zvládnutí určité úrovně komunikačních

dovedností. Mnohé z těchto předpokladů nemohou děti s postižením splnit a jejich učitelé a asistenti pedagoga by měli být na tuto situaci připraveni. Toto není problém ve speciálních školách, ale zařazení do speciální školy pro mnohé děti znamená odchod z rodiny se zásadní změnou životního stylu, proto je tato varianta pro mnohé rodiče nepřijatelná. Výhodu mají děti, které navštěvovaly mateřskou školu. V současné době se již poměrně dobře daří zařazovat děti s postižením do mateřských škol, zejména poslední rok před nástupem do školy. Na základě této zkušenosti a možností, které nabízí lokalita, kde bude žák plnit povinnou školní docházku, doporučí školské poradenské zařízení vhodnou formu vzdělávání. Vždy je potřeba sledovat především zájem dítěte. Bohužel se i v dnešní době setkáváme se skutečnostmi, kdy situace rodiny (ekonomická úroveň, nízké vzdělání rodičů, matka samoživitelka nacházející se v těžké životní situaci) podstatně ovlivňuje i možnosti výběru formy vzdělávání dětí s postižením.

Přijetí tělesně postiženého žáka do běžné školy vyžaduje také vytvoření nezbytných podmínek zajišťujících důstojné začlenění žáka do vzdělávání:

- Bezbariérovost (pokud není ve škole výtah, zajištění schodolezu – důležité pro imobilní žáky).
- Technické vybavení (speciální židle, lavice).
- Technické pomůcky pro přenos a uchování informací (notebook, PC, speciální ovladače, dotykový monitor apod.).
- Relaxační koutek (vak, matrace, míčkový bazén, molitanové válce sloužící k relaxaci a polohování zejména imobilních žáků).

Asistent pedagoga musí při své práci respektovat specifické zvláštnosti svěřeného žáka. Tělesné postižení zahrnuje široké spektrum potíží, které se netýkají pouze pohybového aparátu, ale většinou se promítají i do dalších oblastí vývoje souvisejících s postižením CNS. U těchto žáků je nutné respektovat obtíže, které nemohou sami ovlivnit, a bohužel se často setkávají u učitelů, zejména na běžných školách, s nepochopením.

### **Doporučení pro asistenty pedagoga:**

- Seznamte se co nejlépe s danou diagnózou žáka a doporučeními SPC.
- Proberte s rodiči základní informace týkající se zejména obslužné a zdravotní péče (např. jak žáka polohovat, jak jej případně vysazovat na toaletu, které polohy jsou ze zdravotních důvodů nevhodné apod.). Rodiče zájem ocení a i vám to ulehčí práci. Někteří mají již zaběhnuté fungující postupy i pro práci s PC, tabletem, případně dalšími kompenzačními pomůckami.
- Naučte se používat kompenzační pomůcky, které žák bude využívat při pohybu ve škole a v rámci výuky (např. schodolez, vozík, podložky, speciální doplňky k PC apod.).
- Velmi důležitá je spolupráce s učitelem ve třídě, který je zodpovědný za vzdělávání všech žáků, tedy i žáka s postižením, i když je z důvodu zařazení tohoto žáka ve třídě zřízena funkce asistenta pedagoga.
- Nikdy nedělejte za žáka věci, které zvládne sám (bohužel toto bývá velmi častým jevem, zejména u žáků v integraci, kdy asistent pedagoga žákovi přímo „slouží“).

- Motivujte žáka, aktivujte k činnosti (vhodné jsou neverbální techniky – dotek, zrakový kontakt, pokývání hlavou apod.).
- Ověřujte, zda žák úkolu rozumí, nevádí, když úkol nedokončí, ale pokud již učitel s ostatními žáky pracuje na dalším úkolu, dbejte, aby i žák s postižením pracoval společně se třídou (stává se, že žák dokončuje úkol s asistentem pedagoga a unikají mu důležité informace týkající se např. nového učiva).
- Respektujte zvýšenou unavitelnost žáka, ve spolupráci s učitelem umožněte žákovi relaxaci, aby se po krátkém odpočinku opět zapojil do výuky (někdy je složité posoudit, zda se ze strany žáka jedná opravdu o únavu, či zda se chce vyhnout nějaké činnosti – s praxí dokážete časem stav únavy rozpoznat).
- Zhoršená pozornost a únava mohou také souviset s aktuálním zdravotním stavem (např. po léčebném zákroku, prodělaném epileptickém záchvatu, změna medikace). O tomto by vás měli vždy informovat zákonní zástupci žáka.
- Nechte žákovi prostor pro komunikaci, sblížení s ostatními spolužáky (často vidíme, že žák bývá celý den s asistentem, který se tak pro svěřeného žáka stává překážkou navázání přirozených vztahů s vrstevníky).
- Průběžně si zapisujte situace, při kterých jste si nevěděli rady, a konzultujte s odbornými pracovníky SPC (v rámci jejich metodických návštěv ve škole, ale i telefonicky, e-mailem, případně formou osobní konzultace na pracovišti SPC, určitě vám rádi pomohou).

## 6.3 UVOLNĚNÍ Z VÝUKY PŘEDMĚTU

MONIKA MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ

Právní úprava § 50 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. umožňuje uvolnění z výuky předmětu v základní škole. Ředitel školy může ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu; zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu. V předmětu tělesná výchova ředitel školy uvolní žáka z vyučování na písemné doporučení registrujícího lékaře nebo odborného lékaře. Na první nebo poslední vyučovací hodinu může být žák uvolněn se souhlasem zákonného zástupce bez náhrady. Vzhledem k povaze, stupni a důsledkům zdravotního postižení se v praxi jedná o uvolnění z výuky tělesné výchovy, u žáka se zdravotním znevýhodněním somatickým a tělesným postižením o tzv. částečné uvolnění nebo úplné uvolnění.

**Částečné uvolnění z tělesné výchovy (TV)** znamená, že žáci navštěvují běžné hodiny TV a s výjimkou zakázaných cvičení se plně účastní výuky. Jsou z TV klasifikováni. V praxi se jedná o úpravu či modifikaci obsahu dané vzdělávací oblasti na základě doporučení odborného lékaře. Částečné uvolnění může mít přechodný charakter např. po operačních stavech a v doléčovacím či rehabilitačním procesu, např. lehčí stupeň dg. Morbus Calve-Legg-Perthes. V IVP je jasně a přesně vymezen průběh uvolnění a obsah výuky v TV (např. vynechat běh, skoky, doskoky, pochodová cvičení).

V praxi při částečném uvolnění žáka z předmětu TV lze s podporou asistenta pedagoga využít alternativní způsob práce se žákem. Způsob práce je však vždy vázán na doporučení odborného lékaře a musí být v souladu s jeho vyjádřením, asistent pedagoga při práci se žákem musí být v této oblasti řádně proškolen a vzdělán, aby získal potřebné teoretické i praktické kompetence při aplikaci zdravotní tělesné výchovy (semináře, kurzy v rámci DVPP, praktické zaškolení fyzioterapeutem atd.).

- Využíváme prostředky zdravotní tělesné výchovy při částečném uvolnění žáka z vyučovacího předmětu TV.
- Prostředky obecné – základní gymnastika, pohybové hry, rytmická gymnastika, prvky jednotlivých sportů – plavání.
- Prostředky vyrovnávací – cvičení uvolňovací (uvolnit klouby a svalové kontraktury), cvičení protahovací (obnovit fyziologickou délku svalů), cvičení posilovací (zvýšit zdatnost oslabených svalů a svalových skupin) – dynamické/statické, cvičení dechová (statická/dynamická, druhy dechu), cvičení relaxační (význam, polohy, podmínky, druhy), cvičení vytrvalostní (význam, výběr, měření, Zottova tabulka), cvičení rovnovážná (statická, dynamická, balancování předmětů).



## PŘÍKLAD

Žákyně, 8 let, s dg. rozšíření průdušek – bronchiektázie. U této nemoci dýchacích cest jsou postiženy především průdušky. Tyto problémy mohou být vrozené (defekt chrupavek) nebo získané. Získané mohou být jako následek po zápalech plic, tuberkulóze či cystické fibróze. Léčba jako taková neexistuje. Provádí se snaha o vyléčení zmiňovaných zápalů plic či jiných nemocí, ale rozšíření průdušek jako takové není možné léčit. Avšak existuje operativní zákrok, kterým se tato zvětšení odstraňují, ale nejedná se o lehký zákrok. V ZTV se můžeme shledat se žáky s lehkou formou bronchiektázie, kteří mohou cvičit jenom v prostředí s čistým vzduchem. Jinak mohou být mezi žáky rekonvalescenti po operativním léčení, kde ovšem cvičení musíme dávkovat individuálně s ohledem na věk, celkový stav a na rozsah operačního výkonu.

Dívka je na základě doporučení odborného lékaře z vyučovacího předmětu TV částečně uvolněna. Uvolnění se týká vytrvalostního cvičení, běhu, atletiky. Doporučena jsou dechová cvičení, relaxační cvičení, protahovací cvičení.

V IVP tým pedagogických pracovníků (pedagog TV, asistent pedagoga, třídní pedagog) vytvořil náplň ZTV pro oblast dechových cvičení.

## 6.4 ROZLOŽENÍ UČIVA Z DŮVODU TĚŽKÉHO DEFICITU

J A R M I L A F R A I O V Á

Jedná se zejména o vzdělávání dětí v rámci předškolního vzdělávání, kam jsou tyto děti z důvodu svého těžkého postižení zařazovány až v rámci předškolní přípravy. Ta jim pak bývá prodloužena formou OŠD, kdy zůstávají buď v mateřských školách, nebo mohou být zařazeny do přípravné třídy základní školy, v případě kombinovaného postižení i do přípravného stupně ZŠ speciální. Doporučení nejvhodnější formy vzdělávání v rámci předškolní přípravy vypracuje školské poradenské zařízení, většinou SPC. U těchto dětí s těžkým postižením bývá odložení školní docházky potřebné a příprava na školu je tak rozložena do 2 let. Většina těchto dětí z důvodu řešení těžkých zdravotních problémů musí dohánět zpoždění v oblasti všech kognitivních funkcí. Asistenti pedagoga jsou v počátku vzdělávání těchto dětí nezbytnou podporou.

V rámci základního vzdělávání mají žáci možnost opakování ročníku z vážných zdravotních důvodů. Bohužel se jedná o opakování ročníku z důvodu nesplnění požadovaných výstupů, což může být pro některé žáky i jejich zákonné zástupce velmi stresující. I u těchto žáků sehrávají velmi důležitou funkci asistenti pedagoga.

Na středních školách je možnost rozložení učiva legislativně ošetřena ve školském zákoně. I na středních školách pomáhají studentům s těžkým deficitem asistenti pedagoga.

Asistent musí řešit zajištění nezbytné obslužné péče, aktuální zdravotní komplikace, které se mohou vyskytnout v důsledku těžkého zdravotního postižení, ve spolupráci s učiteli pomáhají se zvládnutím učiva, zajišťují žákům studijní materiály, pomáhají žákovi se začleněním do nového kolektivu spolužáků, zprostředkovávají komunikaci rodiny a školy, v případě těžké komunikační poruchy žáka zprostředkovávají pomocí alternativních komunikačních prostředků i komunikaci s učiteli.

Asistenti pedagoga musí u těchto žáků důsledně respektovat jejich individuální zvláštnosti, zdravotní stav a specifické problémy vyplývající z povahy a stupně daného postižení. Problémem bývají časté absence těchto žáků z důvodu dlouhodobých hospitalizací v nemocnici a následné rehabilitační péče v rámci lázeňských pobyků. Tato skutečnost je problematická i pro ředitele škol, kteří musejí hledat náhradní práci pro asistenty pedagoga. U těchto žáků často přesahují jejich absence i hranici 50 %.

### **Doporučení pro asistenty pedagoga:**

- Potřeba podpory asistenta pedagoga se mění v souvislosti s věkem, kdy se mění specifické potřeby žáků (vždy je třeba respektovat fyzický věk žáka s těžkým zdravotním postižením, situace často svádí pečující osoby, aby se k těmto žákům chovaly jako k dětem).
- Uvědomte si, že tito žáci v důsledku svého zdravotního stavu tráví mnoho času v nemocničním prostředí, se spoustou pro zdravého člověka běžných situací, činností se nesetkali.

- Počítejte se skutečností, že po dlouhodobé absenci vaši svěřenci velké množství již naučených i používaných vědomostí zapoměli a musí se je naučit znovu.
- Pomozte po dlouhodobé absenci, případně při změně kolektivu spolužáků, se zapojením žáka do třídního kolektivu.
- Pracujte se žákem dle instrukcí učitele, v případě poznání, že požadavkům IVP, který má žák vypracován, není schopen dostát, iniciujte jeho úpravu tak, aby jej byl žák schopen plnit, a byl tak motivován k další spolupráci při vzdělávání.
- Podporujte samostatnost žáků, pomoc zaměřujte pouze do oblastí, které žák v důsledku svého postižení není schopen zvládat sám.
- Snažte se podporovat žáky s postižením v činnostech, díky nimž si v kolektivu spolužáků mohou získat respekt.



## PŘÍKLAD

Žákyně gymnázia se koncem 3. ročníku v květnu stala účastnicí autonehody, po níž byla téměř 3 měsíce v kómatu. Po probrání prodělala několik operací, které řešily problémy související zejména s hybností dolních i horních končetin. Do péče SPC se dostala v lednu následujícího roku. Ambulantně docházela dívka na cvičení paměti a obnovu vědomostí získaných před úrazem. Po roce se vrátila do školy. Bohužel nezměnila pouze třídu, ale i školu. Po konzultaci s ředitelem gymnázia, kam dívka chodila před nehodou, jehož budova nesplňovala podmínky bezbariérovosti, kterou dívka aktuálně potřebovala, jsme studentce doporučili konkurenční gymnázium ve stejném městě. Budova je plně bezbariérová a pedagogický sbor má se vzděláváním studentů s tělesným postižením dlouholeté zkušenosti. Vzhledem k zdravotnímu stavu, ale zároveň i potřebě návratu studentky do školy nastoupila do 3. ročníku. Do konce září bylo jasné, že bude vhodné rozložení tohoto ročníku do 2 let. To bylo realizováno prostřednictvím IVP. Dívku ještě čekalo mnoho rehabilitací v rámci ambulantní péče, ale i další operace s následným lázeňským pobytem. Ve škole měla studentka k dispozici asistenta pedagoga. Maturitní ročník již rozložen neměla a maturitní zkoušku, při níž také měla k dispozici podporu asistenta pedagoga a navýšení časového limitu o 100 %, zvládla.

Na základě výše uvedeného případu z praxe by bylo vhodné doporučit ke zvážení možnost ve výjimečných případech i v rámci základního školství rozložit učivo jednoho ročníku do dvou let prostřednictvím IVP, ve kterém bude uvedeno konkrétní rozložení učiva. Je třeba však tuto možnost nejprve vymezit v legislativě. Žáci ani jejich zákonní zástupci tak nebudou stresováni opakováním ročníku.

## 6.5 ROZLOŽENÍ UČIVA PRO ŽÁKY OHROŽENÉ PŘEDČASNÝM ODCHEDEM ZE VZDĚLÁVÁNÍ

J A R M I L A F R A I O V Á

Předčasné odchody ze vzdělávání jsou významným rizikovým faktorem. U žáků s tělesným postižením a postižením vůbec se v důsledku absence kvalifikace významně snižují šance na jejich budoucí pracovní uplatnění. V rámci prevence je třeba se zaměřit na kvalitní vzdělávání a péči již od raného dětství zvyšováním dostupnosti kvalitního předškolního vzdělávání i pro děti s tělesným postižením. Tady je nutná podpora asistentů pedagoga. Důležitou úlohu sehrávají pak základní školy, jejichž hlavním úkolem je podpora vhodné vzdělávací volby, což bývá u žáků s tělesným postižením problém. Zejména pokud jsou ve výběru limitováni ještě úrovní rozumových předpokladů a vybírají z učebních oborů v určitém regionu. Vhodnou školu se s těmito danými limity nemusí podařit najít. Chybně zvolená střední škola a učební obor, který pak žáka nebaví, nebo jeho schopnosti zvolené úrovní vzdělání neodpovídají, vede k opakovaným studijním neúspěchům, a pokud se problém neřeší, může vyústit až odchodem ze vzdělávání. Bohužel mezi představami žáků o jejich budoucím povolání a jejich reálnými možnostmi danými jak mentálními, tak i fyzickými předpoklady vidíme často rozpor. Při výběru školy a oboru je nutné brát v úvahu jak zájmy žáka, tak i jeho možnosti při volbě vzdělávací cesty. Je nutno zajistit, aby se žáci vzdělávali v oborech a na úrovni vzdělání, které odpovídá jejich reálným možnostem, a zažívali tak pocit úspěchu. U žáků se zdravotním postižením je situace při výběru oboru specifická, v úvahu je třeba brát nejen případné zdravotní omezení žáka při studiu, ale i při následném uplatnění na trhu práce. Zdravotní problémy mohou být také příčinou odchodu ze školy nebo vzdělávání. V těchto případech je často řešením právě možnost rozložení učiva prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu, který žákovi pomůže zvládnout učivo dané školním vzdělávacím programem zvoleného oboru.

V případě, že ani toto řešení nepomůže a žák obor nezvládá a nelze zajistit v rámci regionální nabídky v integrovaném vzdělávání vhodný studijní obor pro daného žáka, může být řešením přeměrování tohoto žáka na školu nebo obor, které jeho zájmům a možnostem lépe odpovídají, což však často znamená umístění žáka na internátě. Spousta středních škol má ve své nabídce obeznámení budoucích žáků s prostředím školy, případně s internátem, aby nedocházelo po nástupu do školy ke zbytečnému rozčarování. Školy pořádají dny otevřených dveří. Některé střední školy pak poskytují žákům se zdravotním postižením i možnost absolvovat zkušební pobyt na internátě, kde zjistí, zda jsou dostatečně samostatní a jsou schopni školu a pobyt zvládnout. Rozložení učiva na těchto školách bývá rozšířenou praxí.

Důležitá, pokud se problémy objeví v době již zahájeného studia, je intervence. Problémy je nutné začít řešit v rané fázi a snažit se zabránit tomu, aby vedly k předčasnému ukončení školní docházky. Opatření mají za cíl zlepšit školní klima a vytvořit motivující výukové prostředí. Účinnou pomoc mohou v těchto případech poskytnout i asistenti pedagoga, kteří



jsou v užším kontaktu se žáky s postižením i s jejich rodiči a zprostředkovávají v případě potřeby také komunikaci s odbornými pracovníky školy.

Asistent pedagoga – vyhláška č. 73/2005 Sb., § 7 v platném znění – pomáhá pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, poskytuje pomoc při komunikaci se žáky a rodiči i s komunitou, ze které žák pochází. Pomáhá žákovi přizpůsobit se školnímu prostředí nejen ve výuce, ale i v přípravě na výuku. U zdravotně postižených žáků s těžkým zdravotním postižením asistent pedagoga pomáhá při sebeobsluze a pohybu během vyučování nebo při akcích pořádaných mimo školu.

### **Obecné možnosti motivace a podpory žáků v setrvání ve vzdělávání**

- Podpora vhodné volby střední školy i oboru, případně zájmu pokračovat ve vzdělávání po ukončení základní docházky.
- Podpora zájmu o pokračování ve vzdělávání.
- Zlepšení kvality a přitažlivosti výuky.
- Možnost rozložení učiva v případě problému se zvládnutím jeho obsahu v rámci jednoho školního roku.
- Podpora zájmu žáků o budoucí profesi.
- Možnost účasti žáků v soutěžích.
- Exkurze v reálných firmách.
- Besedy s absolventy školy.
- Podpora dobrého klimatu a vztahu žáků ke škole.
- Zajímavé volnočasové aktivity.

### **Doporučení pro asistenty pedagoga:**

- Zprostředkovávejte komunikaci rodiny a školy.
- Pomozte žákovi zejména při zahájení vzdělávání na střední škole nebo po dlouhodobé absenci se vzděláváním a přípravou na vzdělávání.
- Motivujte žáka ke studiu a k pozitivnímu přístupu k realizovaným činnostem v rámci vybraného oboru.
- Snažte se o vytvoření příjemného klimatu ve třídě, aby byl žák s postižením respektovaným členem kolektivu.
- Pracujte se žákem dle instrukcí učitele, v případě, že požadavkům IVP, který má žák vypracován, není schopen dostát, iniciujte jeho úpravu tak, aby jej byl žák schopen plnit, a byl tak motivován k setrvání ve vzdělávání.
- Podporujte samostatnost žáků, pomoc směřujte do oblastí, které žák v důsledku svého postižení není schopen zvládat sám, absolvování střední školy by mělo vést k možnosti uplatnění na trhu práce.



## PŘÍKLAD

Žák měl o prázdninách po absolvování základní školy úraz. V důsledku tohoto úrazu po roční léčbě zůstal na vozíku. Původně vybraný učební obor byl v dané situaci nevhodný, takže se žák na doporučení rodičů a pracovníků SPC přihlásil na střední obchodní školu s maturitou pro žáky s tělesným postižením. Vzhledem k tomu, že na základní škole nebyl studijní typ a plánoval pracovní uplatnění řemeslníka, potýkal se na střední škole, zejména v českém a anglickém jazyce, s dílčími nedostatky. Škola mu nabídla možnost rozložení učiva 3. ročníku, to doporučilo i SPC. Žák bude mít možnost zvládnutí i aktivit v oblasti svého zájmu (plánuje si udělat autoškolu) a zároveň zvládnutí středoškolského učiva 3. ročníku daného oboru, aby zvládl v následujícím roce maturitní zkoušku.

Předčasné odchody ze vzdělávání představují složitý problém, jehož řešení vyžaduje mnoho úrovní. Základem je podpora sociálně znevýhodněných rodin, dostatečná informovanost žáků a jejich rodičů ve fázi výběru střední školy a studijního oboru. Na druhé straně se ukazuje potřebná i širší informovanost škol a poradenských pracovníků o možnostech řešení problému předčasných odchodů ze vzdělávání, včetně zajištění nebo zprostředkování podpory z oblasti aktuální školské legislativy, ale i z oblasti sociální a právní.

## 6.6 OBOHACOVÁNÍ UČIVA

MONIKA MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ

Obohacování učiva můžeme chápat jako rozšiřující učivo zprostředkované žákům různými metodami nebo jako odlišné, s učivem přímo nesouvisející obsahy. Například máme-li ve třídě vynikajícího matematika, můžeme mu připravit buď podstatně náročnější příklady v rámci probíraného tématu, nebo sérii úloh rozvíjejících logické myšlení, prostorovou představivost atd. Jedná se o návrhy oborů a oblastí vzdělávání, které jsou (v závislosti na druhu postižení) vhodné k tomu, aby učivo v nich bylo rozšířeno.

Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah předškolního, základního a středního vzdělávání pro žáky se zdravotním znevýhodněním somatickým a tělesným postižením tak, aby bylo dosaženo souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Do ŠVP se zařazují speciální vyučovací předměty, předměty speciálněpedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků se zdravotním znevýhodněním somatickým a tělesným postižením. Jde zejména např. o logopedickou péči, zdravotní tělesnou výchovu, komunikační a sociální dovednosti, psaní a práci na PC. Současně se v ŠVP uvádí, jaké bude žák se SVP využívat kompenzační a didaktické pomůcky, výukové programy atd. Vedle obohacování učiva speciálněpedagogickými předměty je možné obohacovat učivo i oblastmi či vyučovacími předměty, ve kterých žák se zdravotním znevýhodněním somatickým a tělesným postižením vyniká (lze u něj pozorovat určité

nadání), má o ně zájem. Např. výtvarná výchova, dramatická výchova, sportovní disciplíny a hry pro tělesně postižené (boccia, plavání, monoski aj.), literární a jiné estetické oblasti, práce na PC (programování, psaní, stahování dat...), fotografování aj. Je nutné, aby obohacování učiva vycházelo ze zájmu, potřeb a vývojové úrovně žáka se SVP. V oblasti grafomotoriky a psaní lze využít různé doplňkové metody, např. metoda rozvoje grafomotoriky Heyrovské, výuka psaní na PC.

V praxi se osvědčilo pro obohacování učiva využití alternativních forem vzdělávání. Jedná se zejména o využívání prvků Montessori pedagogiky, waldorfské pedagogiky, daltonský plán apod. Dále učení v tzv. integrovaných blocích a projektové vyučování. Integrované bloky se vztahují k určitému tématu, vycházejí z praktických životních situací. Jsou zaměřeny k určitým činnostem a praktickým aktivitám. Mohou mít podobu tematických celků, projektů či programů. Projektové vyučování je v dnešní době velmi oblíbená metoda vyučování. Je založena na propojení praxe a teorie. Tato metoda vede ke kreativě a vlastní činnosti žáka.

Jelikož se jedná o úpravu obsahu vzdělávání – obohacování učiva, měl by být jeho obsah zpracován na úrovni ŠVP a úrovni IVP.

#### **V praxi je obohacování učiva zaměřeno na:**

- Rozšiřování učiva tak, aby učivo postihovalo mezioborové vztahy.
- Prohlubování učiva tak, aby obsahovalo další podrobnosti a detaily o probíraném učivu/ tématu se zaměřením na profesní orientaci žáka.
- Obohacování učiva, které je již nad rámec vzdělávacího programu, vycházející ze zájmů vzdělávaných.

#### **Doporučený postup při obohacování učiva:**

- IVP žáka se SVP obohacujeme o učivo, které je v souladu s individuálními možnostmi a vzdělávacími předpoklady žáka.
- Vytváříme podmínky pro tvořivost ve vyučovacích hodinách.
- Volíme komplexní témata, která respektují povahu myšlení žáka.
- Využíváme aktivizující výukové metody (metoda názorně-demonstrační, didaktické hry, situační metody, metody výuky s podporou počítače, práce s různými médii atd.).
- Využíváme různých exkurzí, přehlídek, soutěží nebo zapojování do různých zájmových sdružení a asociací, školských zařízení aj.

## 6.7 MODIFIKACE PODÁVANÉ INFORMACE

MONIKA MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ

Rámcové vzdělávací programy (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků v základní škole speciální) stanovují odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním somatickým a tělesným postižením. Na úrovni ŠVP, popř. školního kurikula, je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah pro tyto žáky tak, aby bylo dosaženo souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Vytvořené ŠVP jsou podkladem pro tvorbu IVP. Za přispění podpůrných opatření umožní vzdělávání kombinací speciálněpedagogických metod a postupů vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním somatickým a tělesným postižením a rozvíjení jejich vnitřního potenciálu. Směřuje dále k celoživotnímu učení, k odpovídajícímu pracovnímu uplatnění.

Úprava obsahu vzdělávání se týká i modifikace podávané informace. Jedná se o úpravu podávané informace (učiva) v závislosti na možnostech příjmu této informace ze strany žáka se zdravotním znevýhodněním somatickým a tělesným postižením. Nedostatek nebo naopak nadbytek informací při podávání učiva může mít za důsledek, že žák se zdravotním znevýhodněním somatickým a tělesným postižením (v závislosti na stupni postižení; zejména se jedná o vážnější formy DMO, úrazy hlavy, vážné pooperační stavy hlavy) neví, co a jakým způsobem má udělat, které informace jsou podstatné, a to postupně vytváří předpoklady stresových situací.

### **Doporučení pro modifikaci podávané informace:**

- Využíváme speciálněpedagogické zásady a metody práce.
- Zformulujeme základní informace (učivo) a stěžejní data (zpřesňující, výstižný obsah učiva), tzv. kostru učiva.
- Zformulujeme pokyny jasně vymežující a zpřesňující rámcové uspořádání úkolu.
- Zformulujeme informace a pokyny zpřehledňující dílčí části a jejich vnitřní souvislosti.
- Opakovaně zjišťujeme, zda žák sdělené informaci (učivu) či zadanému úkolu rozumí (tzn. např. vytvoření příležitostí pro samostatné zopakování pokynu, informace – získáme zpětnou vazbu o tom, zda jim žák dostatečně porozuměl; stimulující a aktivizující kladení otázek aj.).

### **Poznámka:**

V případě, že žák se SVP má potíže s komunikací, je nutné při podávání informace (učiva) využít jako podpůrného opatření výuku a modifikaci podávané informace (učiva) prostřednictvím alternativních forem komunikace. Jedná se o piktogramy, fotografie, reálné předměty, obrázky, symboly atd., a to v závislosti na individuálních komunikačních potřebách žáka.

Potřeba multimediálních materiálů obsahujících kromě verbální či textové informace také informace grafické (obrázky, grafy, schémata) a zvukové (řeč, hudební doprovod) včetně jejich kombinace (videosekvence) vychází ze skutečnosti, že člověk získává 80 % informací zrakově, 12 % informací sluchem, 5 % informací hmatem a 3 % informací ostatními smysly. Čím více smyslů se zapojí při podávání informace (učiva), tím lépe žák se speciálními vzdělávacími potřebami učivo pochopí, lépe si ho osvojí. Je nutné využívat speciálněpedagogickou zásadu názornosti. V praxi to znamená, že učitel svůj výklad – podávanou informaci (učivo) – doplní názornou pomůckou, obrázkem, fotodokumentací, demonstrací, experimentem, pokusem, didaktickou hrou, modelovou hrou atd., jak to odpovídá možnostem žáka. 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 nebo jednoduché).

### **Doporučený metodický postup pro modifikaci učiva a role asistenta pedagoga:**

- Na základě doporučení pedagoga vybereme z učiva základní pojmy, fakta a předáme je žákovi pro něj srozumitelnou formou.
- Připravíme a využíváme přehledy a „kostry“ učiva.
- K osvojení základních pojmů můžeme vyhledat a využívat různé názorné obrázky, fotografie, nákresy, kartičky, piktogramy aj.
- Učivo zakomponujeme do příběhu, jehož prostřednictvím se žák s probíraným učivem seznámil.
- Příběh můžeme zpracovat formou jednotlivých obrázků, které žák seřadí podle posloupnosti děje.
- Zjednodušíme konkrétní pasáže, např. při práci s textem z učebnic a s nově vzniklým textem dále pracujeme – přečíst ho nebo rozstříhat na jednotlivé věty a znovu ho skládat, doplňovat chybějící slova, přiřazovat věty k obrázkům, přepisovat slova nebo věty do sešitu, ilustrovat apod.

Přehledy učiva slouží jako perfektní opakování a upevňování probrané látky. Zajišťují žákovi samostatnost při práci, zpětnou vazbu, předcházejí neúspěchu a selhávání. Přehled učiva doporučujeme umístit tak, aby s ním žák mohl samostatně pracovat a měl jej k dispozici při výuce. Vhodné je přehled učiva opatřit suchým zipem a připevnit jej na lavici – pracovní místo žáka (tzn. na lavici do středu pracovního místa žáka přilepíme jeden díl suchého zipu, druhý díl přilepíme na zalaminovaný přehled učiva, popř. přehled učiva ve fólii, pomocí takto přilepeného suchého zipu přehled učiva umístíme na pracovní místo žáka; díky suchému zipu si žák může obměňovat přehledy učiva, které potřebuje ke konkrétnímu vyučovacímu předmětu či probírané učební látce – z matematiky, češtiny, angličtiny, němčiny, chemie, biologie, fyziky, dějepisu, zeměpisu a dalších). Jednotlivé přehledy učiva či „kostry“ můžeme ukládat do pracovních desek či šanonu a dle potřeby je obměňovat v závislosti na vyučovacím předmětu na pracovním místě žáka.

### Požadavky a kritéria pro tvorbu přehledů učiva:

- Přehlednost (pro snadnou orientaci a získání informace lze využít barevné zvýraznění, podtržení, úprava by měla být přehledná bez přemíry barev atd.).
- Základní a stěžejní informace (vybíráme pouze základní a stěžejní data).
- Systematickost (využíváme tabulky, odrážky, informace do přehledu řadíme systematicky tak, aby se žák v učivu samostatně orientoval).
- Velikost a umístění (přiměřená forma velikosti přehledu vzhledem k umístění – pracovní místo na lavici, v prostoru třídy – zeď, tabule aj.).



## SHRUTÍ

Autoři vám v této kapitole přiblížili možnosti práce se žákem s tělesným postižením a závažným onemocněním v oblasti úpravy učiva. Důležité je při práci s tímto žákem vnímat jeho potřeby a limity, které jsou dány jeho zdravotním postižením nebo nemocí. Vhodná úprava obsahu učiva a jeho případná modifikace, zapojení individuálního vzdělávacího plánu do výuky nám v této práci hodně pomůže.



## 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. ČADOVÁ, E. A kol. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3378-3.
3. VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. 2004. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.

### Internetové zdroje:

1. <http://www.nuv.cz/vystupy/predcasne-odchody-zaku-ze-strednich-skol>  
<http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-3-09/Prevence-a-reseni-pred-casných-odchodu-ze-/46>



---

# HODNOCENÍ ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

PAVLA KAŠNÍKOVÁ

## 7.1 ÚVOD

Hodnocení je ve výchovně-vzdělávacím procesu specifická aktivita, která je v kompetenci pedagoga, a ten za ni nese také zodpovědnost. Nicméně pro objektivní posouzení zejména nabývaných kompetencí by měl pedagog sbírat podklady z více zdrojů – od asistenta pedagoga, kolegů pedagogů, rodičů. Asistent pedagoga, zejména pokud pracuje přímo se žákem, je pro pedagoga neocenitelným partnerem, který má příležitost blíže sledovat průběh plnění úkolu žákem, jeho snahu, přístup k práci, chvíle váhání a nejistoty u konkrétních úkolů, míru potřeby využívání pomůcek, míru samostatnosti atd., což jsou také cenné informace pro celkové hodnocení žáka. To z pedagoga a asistenta pedagoga činí partnery.

Vždy záleží na dynamice výuky, na rozdělení rolí mezi pedagogem a asistentem pedagoga, způsobu výuky, na míře potřebné asistence u žáka, tj. na úrovni jeho samostatnosti a práceschopnosti. Je-li třeba vysoké míry individuální práce se žákem, u které se asistent pedagoga s pedagogem střídají v průběhu hodiny, je logické, že pedagog nemůže sledovat práci integrovaného, musí-li se věnovat zbytku třídy. Asistent pedagoga vždy pracuje pod vedením pedagoga, a tedy dle jeho instrukcí. Je nezbytné, aby si pedagog a asistent jasně vymezili své role v hodnocení, kdo co bude dělat a hlavně způsoby a kritéria hodnocení.

Mají-li pedagog a asistent pedagoga jasně stanovená pravidla a kritéria hodnocení, může asistent pedagogovi připravit podklady pro hodnocení určitých úkolů a úkonů (které provádí se žákem individuálně – ať už mu asistuje, nebo jen dohlíží) na základě smluvených pravidel.

## 7.2 INDIVIDUALIZACE HODNOCENÍ

Individualizace hodnocení spočívá v tom, že pedagog i asistent pedagoga v hodnocení zohledňují individuální možnosti, osobnostní specifika žáka (percepčně-motorické poruchy, narušená paměť, zvýšená unavitelnost, výkonnostní výkyvy, emoční labilita, impulzivita, osobnostní rysy, rodinné zázemí, styl učení, životní zkušenosti atd.) a zejména projevy a potřeby plynoucí z jeho diagnózy. Činnosti negativně ovlivněné postižením by měly být hodnoceny s respektováním uzpůsobených podmínek pro plnění úkolu a případné dopomoci (např. s pohybem). Jedině tak nebude žák stresován neúměrnými požadavky a častými školními neúspěchy, bude motivován dál pracovat, budou hodnoceny jeho znalosti/kompetence a vyhnete se rychlému nástupu únavy, ztráty koncentrace atd.

Nemůže-li žák vlivem diagnózy splnit (kvantitativně/kvalitativně) některé úkoly, rozvíjet jisté kompetence, nelze se při jeho hodnocení opírat o skupinovou normu (tzn. srovnávat žáka v hodnocení s ostatními), ale je nutné využít normu kritériální a individuální.

Některé úkoly nelze hodnotit vůbec, například u imobilního žáka cviky v tělesné výchově nebo u žáka s výrazným třesem ruky úpravu písma ani sešitů. V těchto případech se postupuje dle individuálního hodnocení na základě analýzy schopností, možností, potenciálů žáka.

Byl-li pro daný předmět vypracován individuální vzdělávací plán, hodnotíme žáka na základě tohoto plánu. Individuální vzdělávací plán však neredukuje množství učiva, ale jen



přizpůsobuje formu plnění jeho obsahu. V závěrečném hodnocení z předmětu by pak mělo být uvedeno, že byl hodnocen dle individuálního vzdělávacího plánu. V předmětech, kde projevy primární diagnózy významněji ovlivňují obsahové zvládnutí učiva, nebo v případě, že žák je citlivější na neúspěch, je proto velmi vhodné provádět celkové hodnocení z předmětu formou širšího slovního hodnocení.

V **normativním hodnocení** je totiž výkon porovnáván s výkony ostatních ze skupiny. V činnostech, kde se negativně prezentuje diagnóza žáka, by tento žák neměl šanci uspět, což by vedlo ke stresování ze školní neúspěšnosti, k přetěžování a demotivaci.

Při **kriteriálním hodnocení** je třeba splnit předem stanovené kritérium, např. správně doplnit i/í – y/ý (předem lze stanovit úroveň nutnou k úspěšnosti – procentuálně, vyčíslením chyb nebo body). Žák je hodnocen na základě splnění úkolu, a ne vzhledem k tomu, jak rychle nebo jakou formou (zda psaním celého textu, doplňováním i/y, nebo diktováním výsledků) v porovnání s ostatními úkol splnil.

**Individuální hodnocení** srovnává vlastní výkony v určitém čase. Hodnotíme pokrok v dané činnosti. Je nutné určit hranice nejhoršího, průměrného a nejlepšího výkonu (v rámci individuálních možností žáka) a zmapovat si aktuální úroveň dovednosti žáka (to nám poslouží jako vodítko pro stanovení rozpětí možného výkonu). Slouží jako východisko pro to, zda se výkony zlepšily či zhoršily a zda odpovídají vlastním předpokladům a možnostem.

Tento způsob hodnocení je vhodné využívat v činnostech s výraznou prezentací vlivu diagnózy, např. hodnocení grafomotoriky při výrazném narušení jemné motoriky (třesem, narušením hybnosti apod.), ale používá se také jako běžné hodnocení každého žáka, nejen integrovaného. Žáci pracují například s portfolii jednotlivých předmětů, což se dá kombinovat s kriteriálním hodnocením (v předmětech mají plnit určité úkoly a zakládat si je do portfolií).

Pro zajištění individualizovaného hodnocení ve výchovně-vzdělávacích činnostech a výuce uplatňujte následující doporučení:

#### **Příprava na zkoušení, hodnocení:**

- Společně s pedagogem asistent pedagoga poznává žáka jako jedince – seznámí se s jeho osobnostními rysy, hodnotami; poznává projevy jeho postižení a dílčí potřeby; pátrá, co žáka motivuje (mapuje jeho hodnoty, záliby, zájmy, využívá je k motivaci).
- Je třeba promyslet, co se od hodnocení očekává, jakou by mělo plnit funkci pro učitele a žáka.
- Po dohodě s pedagogem si asistent pedagoga připravuje předem (při tvorbě cvičení, testů) kritéria toho, co chce při plnění úkolu žákem všechno sledovat, a vzhledem k tomu vybere nejvhodnější způsob hodnocení.
- Například je-li cílem cvičení zjistit, co všechno si žák zapamatoval (data, informace), vyhodnotte cvičení vyčíslením chyb poměrem, tj. počtem správných odpovědí z celkového

množství (15/20), procenty či body. Sledujete-li průceschopnost žáka, jeho přístup k úkolu atd., přesnější vyhodnocení je slovy (ústně nebo písemně).

- Asistent pedagoga připravuje (modifikuje) úkoly pro žáka tak, aby se minimalizoval negativní vliv jeho diagnózy na prokazování hodnocených znalostí či dovedností. Pro motivaci k práci využívejte různorodé formy úkolů. Tato pestrost dělá práci pro žáky atraktivní, zajímavou.
- Žákovi by mělo být dopředu vysvětleno (pedagogem či asistentem pedagoga), co a jakým způsobem bude v úkolu hodnoceno.
- Asistent pedagoga spolupracuje s třídním učitelem i ostatními kolegy a dle dohody s pedagogem zařazuje hodnocené aktivity na začátek vyučovací hodiny, popř. v tu hodinu, v níž je soustředění žáka na nejvyšší úrovni.
- Asistent pedagoga (zejm. pracuje-li se žákem intenzivně, individuálně) mapuje dobu a podmínky žákova maximálního soustředění.
- Je-li to nutné, může asistent pedagoga žákovi předkládat některé úkoly mimo třídu v samostatné místnosti (se souhlasem školského poradenského zařízení a učitele).
- Pedagog se s asistentem pedagoga sladí, zavedou jednoduchý a přehledný systém výuky, nastaví a dodržují optimální motivační systém, ve kterém nejsou využívány známky, ale jen symboly a odměny (nějakým způsobem hodnocení vizualizujeme). V této oblasti je třeba komunikovat s rodiči, pro efektivní motivační systém je nutný jednotný přístup.

## PRŮBĚH ZKOUŠENÍ A HODNOCENÍ

Je třeba zachovávat klidný hlasový projev, být trpělivý, pokyn pokládat srozumitelně, sledovat, zda žák plní, co mu bylo řečeno, příp. instrukce zopakovat, vysvětlit.

Po dohodě s pedagogem asistent pedagoga připravuje tu formu cvičení či testů, která více vyhovuje potřebám žáka (např. žáka s výrazným třesem ruky zkoušíme ústně, ne písemně, hodnotíme kratší úseky práce).

## ROLE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI PROVĚŘOVÁNÍ VĚDOMOSTÍ A DOVEDNOSTÍ

Je-li pracovní tempo žáka pomalé nebo je narušena jemná motorika tak, že je písmo žáka nečitelné, nebo při rychlém nástupu únavy či ztráty koncentrace, přizpůsobuje asistent pedagoga práci žákovi tím, že:

- Žákovi dopřeje dostatek času pro splnění úkolu nebo jeho části.
- Umožní mu využívat při hodnocených činnostech doporučené pomůcky a nezapomíná, že práce s těmito pomůckami zabere více času – nemělo by být negativně hodnoceno časové navýšení limitu vlivem použití názorných a speciálních pomůcek.
- Připravuje žákovi cvičení k doplňování sledovaného jevu.
- Nechá žáka vypracovávat cvičení na PC (připravené vámi nebo v rámci výukového programu, kde máte možnost kontroly výsledků a postupu práce).

- Podle potřeb žáka zapisuje odpovědi diktované žákem (zkratky, doplňování, test).
- Rozdělí hodnocené úkoly na několik částí a plní je se žákem průběžně, střídá jednodušší úkoly s těžšími, prokládá je jinou činností, případně relaxací.
- Zadává cvičení k hodnocení v době, kdy má žák nejlepší koncentraci (zpravidla spíše ráno, ale záleží na pozorování konkrétního žáka) – aktivity náročné na koncentraci pozornosti nevykonává ke konci vyučování.
- Čte žákovi zadání úkolu nebo mu jej opíše z tabule.

Asistent pedagoga tvoří také poznámky k průběhu práce žáka, zaznamenává jeho pokroky ve sledované oblasti (např. efektivní způsob užívání pomůcek nebo míru potřeby pomůcek, snahu aj.), zakládá tyto poznámky i práce k ohodnocení do slohy či portfolia a může také podat pedagogovi návrh hodnocení těchto hledisek práce žáka.

Například může po dokončení úkolu vyznačit chyby, vyčíslit žakovu úspěšnost (poměrem – počtem správných odpovědí, procenty) a samotné ohodnocení úkolu by měl nechat na pedagogovi.

Asistent pedagoga by ale měl alespoň verbálně žákovi poskytnout okamžitou zpětnou vazbu a hodnotit (v průběhu práce nebo i ihned po výkonu) zejména oblasti, které může posoudit jako osoba dozorující plnění úkolu, tj. snahu, pečlivost, tempo (pouze motivačně!), míru samostatnosti, může ocenit viditelný pokrok atd.

Nesnáší-li to žák dobře, nekomentuje asistent pedagoga jeho plnění úkolu před ostatními, ale informace pedagogovi předá v rámci individuální interakce (např. během samostatné práce třídy apod.).

Asistent pedagoga podle potřeby pracuje i s celým kolektivem a je třeba, aby jej žáci jasně vnímali – zejm. v oblasti norem chování (ty platí pro všechny), dbá na to, aby nebyl žák protežován (neopodstatněné úlevy nebo přehlížení nesprávného chování popuzuje ostatní žáky proti němu).

### **Následně:**

- Výsledné hodnocení je třeba žákovi vysvětlit (proč byl výkon vyhodnocen takto).
- Jednotný přístup k hodnocení prezentují pedagog i asistent pedagoga během interakce se žáky ve výuce („takto tvou práci hodnotím, za tohle dostaneš nebo bys dostal bod, protože...“).
- Po domluvě s pedagogem může asistent pedagoga se žákem rozebrat chyby, hledat a definovat příčiny neúspěchu a ukázat, jak tyto příčiny odstranit. Tím je žák podněcován k objektivnímu náhledu na své výkony.
- Při vysvětlování hodnocení žákovi si asistent pedagoga všímá, jak žák zpětnou vazbu (tzn. hodnocení) přijímá, jaká forma hodnocení mu vyhovuje a motivuje ho.
- Při individuální práci asistenta pedagoga se žákem si asistent ověřuje a doplňuje znalosti žáka ústně (není-li to pro žáka více stresující nebo namáhavý způsob).
- Na základě výsledků žáka (analýzy schopností, možností, potenciálů žáka) a postřehů asistenta pedagoga si pedagog s asistentem stanoví další reálné výchovně-vzdělávací cíle.



## PŘÍKLAD

Chlapec mladšího školního věku s dětskou mozkovou obrnou vlivem diagnózy psal velmi pomalu. Diktáty nestíhal vůbec, psal tedy každou druhou větu diktátu. V diktování se však i tak ztrácel, byl ve stresu, protože sledoval i diktování vět, které sám nepsal. I tak měl potíží stihnout napsat větu, kterou měl. Psaní musel věnovat tolik pozornosti, že se nestíhal zamyslet nad sledovaným gramatickým jevem. Znamky z diktátů nebyly dobré. Situaci se podařilo vyřešit tím, že chlapec dostával diktáty písemně k doplňování. Text sledoval spolu s diktováním učitele a měl dostatek času si promyslet doplňované jevy. Stihl tak diktát v plném rozsahu.

U jiného žáka, který byl emočně nestabilní v závislosti na únavě a ztrátě koncentrace pozornosti (které měly zpravidla rychlý nástup), bylo potřeba přejít k dělení hodnocených úkolů a zkrácení jejich rozsahu. Úkoly byly plněny během výuky. Každou vyučovací hodinu daného předmětu dostal žák několik krátkých cvičení k ověření znalosti učiva a postupu práce. Asistent pedagoga (po domluvě s pedagogem) žákovi předkládal úkoly podle svého uvážení v době, kdy se jevil nejméně unavený, prokládal je snazšími a motivačními úlohami. Během výuky se pedagog zaměřil na ústní ověřování znalostí tohoto žáka dílčími dotazy, vyzýval ho, aby něco vysvětlil spolužákům nebo zdůvodnil správnost či nesprávnost splnění úkolu na tabuli jiným žákem. Po skončení ověřování daného tématu a vyhodnocení písemných prací zahrnul pedagog do celkového hodnocení i aktivitu žáka a ústní ověřování během výuky. Bylo prokazatelné, že kdyby žák plnil všechny úkoly v jedné vyučovací hodině najednou, nevypracoval by jich zdaleka tolik, jako když měl možnost je dělat po částech. Vzhledem k variabilitě pozornosti a únavy a také emoční nestabilitě žáka však bylo nutné mít nachystáno více variant úkolů a mnohem více druhů cvičení (snazší, obtížnější, vyžadující větší či menší aktivitu žáka), než by bylo možné během výuky stihnout.

## 7.3 PODMÍNKY A METODY DLOUHODOBÉHO SLEDOVÁNÍ ŽÁKA

Dlouhodobé sledování žáka spočívá v analýze práce, různých činností a výsledků žáka s cílem získat podklady pro hodnocení postupného vývoje kompetencí, osvojování vědomostí a rozvoje schopnosti je aplikovat, dílčích pokroků v manuální zručnosti, sociální vyspělosti, dosažené míry samostatnosti, rozvoje osobnosti žáka, jeho postojů, hodnot a přístupu k práci. Jedná se tedy vesměs o hodnocení kritériální a individuální (viz metodiku Individualizace hodnocení).

Při této činnosti je nezbytná úzká spolupráce s pedagogem, ostatními kolegy i rodiči. Je třeba si jasně definovat způsob práce se žákem, cíle a kompetence asistenta pedagoga a pedagoga (rozdělit si role).

Hlavním úkolem asistenta pedagoga je zejména:

- Systematický sběr a evidence materiálů a podkladů k hodnocení individuálních pokroků žáka, plnění výchovně-vzdělávacích cílů stanovených v plánu pedagogické podpory či v individuálním vzdělávacím plánu.
- Sledování a podílení se na posouzení samostatnosti žáka a aktuálně poskytovaných podpor žákovi (pomůcky, dopomoc apod.) při školních i sebeobslužných aktivitách.

Jedním z nástrojů dlouhodobého sledování žáka, se kterým by měl asistent pedagoga pracovat, je žákovo portfolio, tzn. sloha, do níž asistent pedagoga systematicky zakládá žákovy samostatné práce vyhodnocené i ty k vyhodnocení. Portfolio slouží jako jeden z podkladů k hodnocení práce žáka.

Portfolia mohou mít různá pojetí a mohou být různě zaměřená (předmětová portfolia, grafomotorická, hodnotící, s funkcí dokumentační, sběrnou, prezentační, sebehodnotící apod.). Vesměs bývají úspěšně využívána pro rozvoj sebehodnocení žáka.

Portfolio má žák uloženo ve škole nebo jej nosí v případě potřeby domů – dle dohody a způsobu plnění jednotlivých úkolů v portfoliu. Společně s pedagogem si asistent pedagoga stanoví způsob a hlavní cíle práce s portfoliem. Asistent pedagoga do něj zakládá potřebné materiály (různé práce žáka – např. výkresy, grafomotorická cvičení, samostatné práce, pracovní listy, psané texty aj.) a také vlastní poznámky ke způsobu vypracování jednotlivých úkolů, ke sledovaným kompetencím žáka (např. specifika pohybu, postupu práce, způsob využívání pomůcek apod.).

Pedagog spolu s asistentem pedagoga portfolia vyhodnocují a stanovují další cíle (opakování látky, další postup v rozvoji některé dovednosti, vyzkoušení nového způsobu práce nebo jiné formy cvičení apod.).

Asistent pedagoga využívá portfolio i k rozvoji schopnosti sebehodnocení žáka – debatuje se žákem nad pracemi (společně s pedagogem nebo samostatně pod jeho vedením), poukazuje na pokroky i oblasti, na kterých je ještě nutno zapracovat.

Zejména v oblastech, ve kterých má žák rezervy nebo jsou zatíženy prezentací projevů diagnózy, se asistent pedagoga zaměřuje na vyhodnocování samostatnosti žáka.

Asistent pedagoga sleduje a popisuje v poznámkách žákovu samostatnost a práceschopnost při školních činnostech, zejm. průběh samostatné práce, aktuálně poskytované podpory žákovi a pokroky v těchto oblastech (např. efektivnost způsobu užívání pomůcek nebo míru potřeby pomůcek a dopomoci, zda není vhodné dané pomůcky nahradit jinými a jsou-li aplikované formy podpory ještě stále nezbytně nutné, nebo se od nich může postupně upustit, apod., ale sleduje také žákovu snahu, jistotu při vypracování úkolu aj.). Asistent pedagoga pak zakládá tyto poznámky i práce žáka k ohodnocení do slohy či portfolia a může také podat pedagogovi návrh hodnocení těchto hledisek práce žáka. Tím napomáhá pedagogovi s vyhodnocením úrovně samostatnosti žáka.

Žákovu samostatnost lze posuzovat i bez portfolia, a to zejm. v sebeobslužných aktivitách, např. v přípravě pracovního místa, hygienických návycích, oblékání a také v rozvoji základních sociálních návyků a norem chování.

V poznámkách by mělo být uvedeno, zda danou činnost žák zvládá zcela samostatně, s mírnou (příp. méně častou) či výraznou (příp. častou) dopomocí, nebo aktivitu žák samostatně nezvládá vůbec a dopomoc je naprosto nezbytná.

Podle potřeb daného žáka asistent pedagoga posiluje samostatné zvládnutí úkolu nebo jeho části a využívání pomůcek motivačním hodnocením (zejm. verbálně – pochvalou, oceněním snahy; neverbálně – úsměvem, pochvalným poplácáním, pohlazením nebo pomocí názorného motivačního hodnocení – motivační systém pomocí symbolů, např. tiskátek, obrázků, nálepek, kuliček, bodů, odměnové oblíbené aktivity aj.). Přehledný a funkční motivační systém (který sestavil spolu s pedagogem) asistent pedagoga využívá zejm. při aktivitách, které jsou pro žáka náročné nebo ve kterých je omezen diagnózou.

Díky systematické práci s portfoliem/portfolii a dohledu či nápomoci při plnění zadaného úkolu se asistent pedagoga také aktivně účastní rozvoje sebehodnocení žáka. Před rozvojem této kompetence je nezbytné, aby si pedagog s asistentem pedagoga jasně stanovili postup rozvoje sebehodnocení u žáka/žáků a vlastní formu spolupráce (určení rolí), včetně toho, do jaké míry má asistent do vypracovávání úkolu zasahovat/dopomáhat.

## SEBEHODNOCENÍ

Pedagog určí kritéria hodnocení práce/úkolů, zprostředkuje je asistentovi pedagoga a ten je může (dle dohody, pokud to neudělá sám pedagog) vysvětlit žákovi před započatím práce. Žák musí vědět, jaké požadavky má pro splnění úkolu vyplnit. Jako velmi vhodné se osvědčilo formulovat tyto požadavky na práci společně se žáky.



### PŘÍKLAD KRITÉRIÍ NA JAZYKOVÉ CVIČENÍ

Nalézt a vyznačit v textu všechny důležité informace; zodpovědět správně otázky pod textem – každá je ohodnocena bodem; dosadit odpovídající termíny – synonyma – do doplňovacího cvičení k textu; vypsát jednoduché, výstižné shrnutí textu se všemi podstatnými informacemi a bez nadbytečných podrobností; napište několika větami, jak obtížné se vám toto cvičení zdálo a jak jste ho podle vás zvládli a proč. Dále bude sledované a případně ohodnocené to, zda pracujete v klidu a sami; formulace vět v předposledním úkolu – jestli jsou z hlediska probrané gramatiky správně.

Podle instrukcí pedagoga asistent pedagoga sleduje práci žáka a poznamenává si, co a do jaké míry se podařilo z předem daných kritérií splnit, ale i příčiny, proč se něco nepovedlo podle očekávání a jak se k tomu žák postavil. Následně probíhá debata (pedagog – asistent pedagoga – žák) ohledně splnění daných kritérií, a to buď ihned po dokončení úkolu, nebo na konci hodiny. Asistent pedagoga popisuje pedagogovi pro hodnocení podstatné informace z průběhu práce žáka a pedagog ohodnotí zvládnutí úkolu. Společně pak také proberou, jak by se dal výsledek zlepšit.

Pedagog tuto následnou debatu vždy reguluje. Zpočátku hodnotí práci žáka asistent pedagoga a pedagog, žák má možnost sledovat postup a způsob hodnocení, posuzování a formulací a také se může k hodnocení vyjádřit. Postupně je třeba do formulací více zapojovat žáka.

Se sebehodnocením se pracuje také v rámci celého kolektivu nebo skupiny žáků. Zde žák zformuluje vlastní výkon, přičemž ostatní žáci mají možnost jeho práci sledovat (např. u tabule apod.) a mohou se k jeho výkonu i podání vyjádřit. Je však třeba nejprve promyšleně s kolektivem pracovat a postupně jej učit hodnotit kritéria, zpočátku např. formou hry.

## VYHODNOCOVÁNÍ INDIVIDUÁLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU

Celkové vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory (jsou-li pro některou oblast či předmět vytvořeny) zabezpečuje pedagog. Asistent pedagoga mu připravuje podklady pro posouzení dílčích pokroků žáka a míry zvládnutí vzdělávacích cílů: např. portfolio vyhodnocených prací žáka (hodnotící portfolio), vyčíslení žákovy úspěšnosti v určitých úkolech (poměrem – počtem správných odpovědí, procenty), výtvarné práce s popisem, vlastní poznámky z individuální činnosti se žákem, případně také vlastní návrh hodnocení práce žáka (zejm. z hlediska samostatnosti, efektivnosti užívání pomůcek, míry žákovy potřeby pomůcek, snahy a celkové práce schopnosti ad.).

Individuální vzdělávací plán je pružný dokument, do kterého by se měly zaznamenávat změny v potřebách žáka a jeho pokroky v klíčových sledovaných kompetencích a předmětech.

Poznámky a hodnocení lze vkládat přímo do individuálního plánu jako přílohu.

Aby bylo možné opravdu pružně, a tedy efektivně reagovat na změny potřeb žáka a jeho pokroky, je nutné plnění individuálního vzdělávacího plánu a speciální vzdělávací potřeby žáka uvedené v tomto plánu vyhodnocovat nejméně jednou za měsíc (podle potřeby i v kratším intervalu) a vyhodnocení sem krátce zapsat. Nezbytné je přitom spolupracovat i s ostatními, kteří se na výchově a vzdělávání tohoto žáka podílejí (další pedagogové, rodiče, příp. osobní asistent).



### PŘÍKLAD

Práce se sebehodnocením ve třídě:

Pedagog vysvětlí požadovaný úkol a jednotlivá kritéria pro hodnocení tohoto úkolu. Asistent pedagoga doplňuje jeho vysvětlování praktickými příklady a upřesňováním. Poté jsou vybráni 3 žáci pro plnění zadaného úkolu a zbytek třídy je rozdělen do skupinek. Každé skupince žáků je přiděleno jedno kritérium hodnocení – např. rychlost, použité nástroje/metody – složitost, nápaditost, tvořivost atd.; spolupráce, efektivnost rozdělení rolí ve trojici, která plní úkol, správnost výsledku, forma prezentace apod. Skupinky si samostatně sepíší hlediska svého kritéria – co budou pozorovat a posuzovat, případně i škálu svého hodnocení. S tímto skupinkám dle potřeby pomáhá jak pedagog, tak asistent pedagoga.

Jakmile jsou přípravy dokončeny, vybraní žáci pracují na úkolu (na místě, kde je lze při práci pozorovat – v zadní části třídy na koberci, u tabule) a ostatní žáci jejich práci sledují a dělají si případně poznámky. Po dokončení úkolu nebo uběhnutí stanoveného času probíhá hodnocení. Skupinky hodnotících uvedou svá kritéria, hodnotící škály a výsledné hodnocení s jeho odůvodněním. Ke své práci se vyjádří také pracující žáci. Poslední slovo má pedagog, který by se měl vyjádřit také k samotnému hodnocení a sebehodnocení žáků.

## 7.4 ROZŠÍŘENÉ FORMY HODNOCENÍ

Rozšířené formy hodnocení reflektují možnosti žáka, které vycházejí z jeho specifických potřeb. Tím tyto formy hodnocení snižují riziko školní neúspěšnosti žáka vlivem diagnózy nebo změny stavu (např. i dočasné po nemoci apod.) v jistých činnostech nebo předmětech. Snižují negativní dopad sporného nebo horšího hodnocení. Jedná se tedy vesměs o hodnocení kritériální a individuální (viz metodiku Individualizace hodnocení).

Je vhodné aplikovat prvky hodnocení individualizovaného (hodnotí vývoj výkonů žáka), formativního (poskytuje zpětnou vazbu žákovi i učiteli, např. kritériální hodnocení), slovního (výstižný popis), ale i klasifikačního v kombinaci se slovním vysvětlením známky. Dále se využívá vzájemného hodnocení žáků, vlastního hodnocení žáků (sebehodnocení), bodového hodnocení, odměn (např. za snahu – využívání různých symbolů, tiskátek, obrázků, samolepek), uvedení počtu chyb.

Při využití těchto rozšířených forem hodnocení se výkony i průběh práce žáka podrobněji rozebírají. Tyto formy hodnocení umožňují podat výsledky této analýzy výkonů žáka tak, aby žák i jeho rodiče porozuměli podrobnostem a okolnostem žákova výsledku, tzn. proč žák podal daný výkon. Učí žáka porozumět chybám a nedostatkům (vytvořit si objektivní náhled na výkon) a rozvíjet práci s chybou, motivují ho ke zlepšování práce, formují tak jeho rozvoj (ať už způsob činnosti, nebo přístup k práci).

Pro jejich aplikaci je nezbytné ujasnit si předmět hodnocení, co všechno chceme v práci žáka hodnotit a jakou formou lze daný úkol či kompetenci nejlépe ohodnotit. Pedagog tedy musí stanovit **kritéria pro splnění úkolu** (co všechno chceme zachytit a které jednotlivé kroky můžeme ohodnotit při řešení úkolu či problémové situace) a pro jeho hodnocení – např. počet bodů či procent pro to, aby byl úkol uznán jako splněný.

Pedagog se s asistentem pedagoga dohodnou na způsobu spolupráce i hodnocení vždy předem, asistent by měl vědět, která kritéria by měl při daném úkolu ve výuce sledovat a jakou formou je zaznamenávat – například jednotlivé kroky při postupu řešení nebo aspekty, které s dosahováním znalostí, dovedností a kompetencí souvisejí, ale lze je jen těžko hodnotit známkou a je potřeba je vysledovat:



- porozumění textu;
- tvorba zápisu při slovních úlohách;
- volba postupu;
- správnost dosazení do vzorečku;
- provedení kontroly úkolu, práce s chybou;
- úroveň prezentování práce;
- aplikace starších či nových poznatků;
- schopnost spolupráce s ostatními;
- domácí příprava;
- snaha, pečlivost, vytrvalost, kreativita;
- aktivita v hodině a mnoho dalších kritérií.

Asistent pedagoga může po dokončení úkolu vyznačit chyby, vyčíslit žákovu úspěšnost (poměrem – počtem správných odpovědí, procenty – např. údaje 5/11 nebo 70 % jasně udávají míru zvládnutí daného úkolu) a samotné ohodnocení úkolu by měl nechat na pedagogovi.

Tyto asistentovy podklady pak pedagog zahrne do hodnocení žákovy práce a podle potřeby i do uzpůsobení výuky nebo dalších cvičení a úkolů připravovaných pro žáka. Asistent pedagoga také pozoruje a zaznamenává, jak žák na vybrané formy práce a výuky reaguje.

Asistent pedagoga by ale měl žákovi poskytnout okamžitou zpětnou vazbu a verbálně hodnotit (v průběhu práce nebo i ihned po výkonu) zejména oblasti, které může posoudit jako osoba dozorující plnění úkolu, tj. snahu, pečlivost, tempo (pouze pozitivní motivace!), míru samostatnosti, může ocenit viditelný pokrok, postavení se k problémové situaci. Zejm. v dílčích úkolech a činnostech, které jsou pro žáka náročné nebo v nichž se nejvíce prezentují projevy postižení nebo aktuálního stavu žáka.

(Př.: „Bylo vidět, že ses opravdu snažil a některé příklady jsi zvládl i pamětně, to je od minula pokrok!“)

Asistent pedagoga sleduje také to, jak hodnocení na žáka působí (zvládnání kritiky, zda je dostatečně motivovaný, zda se neúměrně nestresuje před testem apod.), a dodává pedagogovi vyznamenané postřehy a poznámky.

K hodnocení pedagogovi asistent pedagoga zpracovává jen ty úkoly, které žák stihl vypracovat (tzn. kvalitu výkonu, a ne kvantitu), a jen ty jevy, na něž je úkol zaměřen. Poznámky lze po domluvě s pedagogem zaznamenat přímo do práce žáka nebo zvlášť na papír a zakládat je spolu s pracemi k ohodnocení do slohy či portfolia, řadu informací lze předat ústně.



## PŘÍKLAD

Příklad zpětné vazby asistentky pedagoga žákyni po skončení úkolu.

Asistentka zpracovává úkol pro pedagoga k ohodnocení: „Podívej, u prvních příkladů sis špatně udělala zápis, takže i když jsi pak měla správný postup řešení a všechno řádně dosadila, nevyšel ti dobře výsledek. Navíc sis tyto příklady nezkontrolovala a nezamyslela ses nad výsledkem, kdybys to udělala, zjistila bys, že výsledek nedává smysl, a mohla sis příklad opravit a mít ho celý dobře. Takto ti pan učitel bude muset strhnout nějaké body.“



## PŘÍKLAD BODOVÉHO HODNOCENÍ DLE STANOVENÝCH KRITÉRIÍ:

Body ze slovní úlohy lze získat: za správný zápis, za dosazení do výpočtu, správný výsledek, provedení písemné kontroly, za vhodnou formulaci odpovědi. Celkem tedy 5 bodů za každý příklad. Hodnotí se pouze zvládnutý počet slovních úloh – tím je dán také poměr pro kvalitativní ohodnocení (např. za 3 slovní úlohy lze získat maximálně 15 z 15 bodů = 1, za 5 zvládnutých úloh je to 25 bodů z 25 = 1). Za složitější příklady a kvantitu je možné přidat motivační ohodnocení – pochvalu, odměny apod., nebo i další bod (např. od pěti zvládnutých příkladů pro třídu a od čtyř pro Pepu, protože mu psaní zabere více času).

Využití slovního hodnocení:

Chlapec ve 4. ročníku ZŠ nezvládal učivo matematiky a těžce nesl hodnocení klasifikačním stupněm – stěží dosáhl na pololetí známky 4. Přestal se v matematice snažit, aktivně se zapojovat, byl demotivovaný a úzkostný, za špatné známky se styděl při hodnocení písemných prací i při vysvědčení. Paní učitelka doporučila rodičům, aby požádali o slovní hodnocení z tohoto předmětu, a oni tak učinili. Protože chlapec ve slovním hodnocení slyšel a četl, co se mu v úkolu nebo v rámci učiva povedlo, velmi mu slovní hodnocení prospělo z hlediska motivace a stres ze známkování postupně opadl. Přestože se jeho výkony v předmětu nijak zvlášť nezlepšily, výrazně se zlepšilo jeho psychické vyrovnání se s neprospěchem.

## 7.5 POSÍLENÍ MOTIVAČNÍ FUNKCE HODNOCENÍ

Posílením motivační funkce hodnocení umožňují pedagog a asistent pedagoga žákovi pocítit podporu a úspěch i v těch aktivitách a úlohách, ve kterých není příliš úspěšný (nebo je předpoklad, že úspěšný nebude), nebo které jsou pro něj náročné. Cílem je maximální rozvoj potenciálu žáka.

Motivační funkci hodnocení podporují oproti hodnocení normativnímu zejm. kritériální a individuální formy hodnocení (viz metodiku 7.1 Individualizace hodnocení).

Potřeba motivace primárně nesouvisí se stupněm postižení žáka. Motivace je individuální a vhodný výběr závisí na kvalitě analýzy této potřeby, na které se podílí pedagog i asistent pedagoga. Na daném hodnocení je třeba se dohodnout se zákonnými zástupci (např. slovní hodnocení – zákonní zástupci o něj musejí požádat), příp. je seznámit s používanými metodami.

### **Cílem posílení motivace v hodnocení je:**

- Přimět žáka k určité neoblíbené činnosti, tématu.
- Přimět ho spolupracovat.
- Pozvednout sebevědomí a jistotu žáka.
- Aktivizovat žáka, udržet ho déle v dané aktivitě.
- Upevnit nově nabytou dovednost.
- Zmírnit či minimalizovat negativní důsledky kritiky.
- Povzbudit žáka do další práce.
- Ocenit snahu a výkon.
- Změnit přístup žáka nebo tlumit určité nežádoucí projevy v jeho chování.

### **Motivační funkci hodnocení asistent pedagoga posiluje zejména:**

- Při úkolech, které jsou pro žáka náročné (ať už vlivem primární diagnózy, či změny stavu – např. dočasně po nemoci).
- U méně úspěšných a častěji neúspěšných žáků tím, že jim umožní prožít úspěch, ocenění a radost z učení, předchází rozvoji negativistického jednání (z důvodu hromadění špatných známek, napomenutí, poznámek).
- Má-li žák problém zapojit se do individuálních nebo skupinových aktivit, celkově málo spolupracuje nebo nespolupracuje vůbec. Vhodná motivace pomůže získat žáka pro práci, aktivitu v rámci předmětu, tématu, úkolu.
- Aby si asistent pedagoga žáka získal pro plnění školních požadavků, je třeba ho vést k upevnění dodržování určitých pravidel, pokud k tomu žákovi chybí dostatek vnitřní motivace (ať už nedostatečným sebevědomím, častým neúspěchem, nebo vlivem nepodnětného domácího prostředí).

- K dokončení úkolu u žáka, který je již unaven (zvýšeně unavitelný žák) nebo má potíže se zaměřením nebo udržením pozornosti. Podaří-li se motivovat žáka k práci, snižujeme tím případné narušování výuky tímto žákem. S tím se velmi často setkáváme u žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou.
- U žáků nejistých, citlivých, se sklony ke vzdávání subjektivně náročnějších úkolů, hůře snášejících vlastní neúspěch, příp. se sklony k úzkostnosti, rozvíjí motivující hodnocení schopnost cílevědomě pracovat a posiluje u žáka pocity uznání, úcty i sebeúcty. Tito žáci mají velmi často zvýšenou potřebu zpětné vazby či sníženou schopnost samostatně pracovat.
- V situaci, kdy je pro žáka náročnější vybudovat si pozici v kolektivu (vyzdvížením pozitivních a silných stránek žáka upevňujeme jeho místo v kolektivu).

Důležitým faktorem, na kterém se asistent pedagoga významně spolupodílí, je výběr motivace. Během interakce se žákem by měl asistent pedagoga poznat žáka a zmapovat, co jej motivuje k práci, čím by šlo jeho motivaci ještě posílit, zjišťuje, ve kterých oblastech bude nutné motivaci posílit – které jsou pro žáka náročné nebo ve kterých není příliš úspěšný. Při hodnocení žáka věnuje pozornost tomu, jak žák zvládá případný neúspěch, kritiku a různé formy hodnocení.

Výsledky svého pozorování by měl asistent pedagoga probírat s pedagogem (i ten má své postřehy) a společně hledají a zkoušejí způsoby posílení motivace žáka. Jelikož každého žáka motivuje v hodnocení trochu něco jiného (jiná forma a intenzita), je cílem hledat (tzn. zkoušet) a najít přiměřenou formu a intenzitu posílení motivace v hodnocení odpovídající potřebám žáka.

Je důležité sledovat a ověřovat, zda zvolená forma nebo způsob hodnocení daného žáka opravdu motivuje. Míru potřeby a způsob posilování motivace hodnocením asistent pedagoga zaznamená, uvede (po dohodě s pedagogem) do plánu pedagogické podpory nebo do individuálního vzdělávacího plánu.

Příkladem nevhodně zvoleného způsobu posílení motivace v hodnocení je užívání tzv. „motivačních jedniček“, které neodpovídají výkonu, a vedou tak k neobjektivnímu hodnocení žáka, což narušuje jeho sebehodnocení, ale hlavně se pak pedagog dostane do situace, kdy je nucen dát žákovi, který učivo objektivně nezvládá, například dvojku, protože žák má mnoho jedniček.

## PŘÍPRAVA SYSTÉMU MOTIVAČNÍHO HODNOCENÍ:

Pedagog i asistent pedagoga by se měli nejprve zamyslet nad tím, jestli je jejich hodnocení motivující, jak sami konkrétně posilují motivační funkci v hodnocení žáka a jestli to stačí, a následně také nad tím, jaké postupy by mohli ještě přidat. Na základě této analýzy také zváží, zda a jak do tohoto hodnocení a motivace zapojit celý kolektiv žáků.

Je nutné jasně si stanovit, za co a jak žáka odměníme. Důležité je vybrat vhodné formy a místo pro zaznamenávání odměn (např. magnetky, vršky sbírané do sklenic na parapetu,

nalepování obrázků do nějakého obrazu či formátu na nástěnce nebo tabuli, posunování papírových autíček po dráze k cíli na magnetické tabuli).

Je-li to potřeba, asistent pedagoga přizpůsobí žákovo pracovní místo (např. přesune žáka k tabuli, na které má individuální motivační systém, apod.).

Symbyly a odměny pedagog i asistent pedagoga udělují dle předem stanovených pravidel za konkrétní smluvený výkon. Hierarchie hodnot symbolů a odměn nesmí být příliš složitá (určitý počet nasbíraných bodů či jiných symbolů vede k odměně) a musí být pro žáka/žáky zajímavá (musí je bavit).

Samotné nastavení odměňování (za kolik práce obdrží to či ono) a intervalu udělování jednotlivých bodů a odměn závisí na individuálních potřebách žáka. Musí se tedy zvážit a vyzkoušet, jakou práci je žák schopen a ochoten za danou odměnu udělat. Cílem je, aby ohodnocení bylo motivační, ale zároveň za maximální možný výkon. V případě, že učitel zbytečně slevuje či naopak klade nadměrné nároky na vykonanou práci žáka, nebude toto hodnocení funkční. Například příliš časté odměňování vede k zevšednění odměn.

### **Průběh motivace (role asistenta pedagoga):**

- Asistent pedagoga poskytuje žákovi alespoň verbálně zpětnou vazbu k postupu práce už během výuky, během samostatné i skupinové práce (např. úsměv, pochvalné gesto, pohlazení, zašeptaná nebo hlasitá pochvala, slovní shrnutí výkonu s vyzdvižením či zmíněním pozitiv tohoto výkonu).
- Snaží se na výkonu žáka najít vždy něco pozitivního a nehodnotí jen dokončený úkol, ale i úkol rozpracovaný.
- Před případnou kritikou je důležité vyzdvihnout nebo alespoň zmínit pozitivní stránky výkonu (např. dílčí pokrok, správnou část úkolu v postupu, ve směru uvažování atd.).
- Asistent pedagoga může pod vedením pedagoga nebo společně s ním analyzovat se žákem chyby a povzbudivě mu poradit, v čem a jak se zlepšit (např.: „Tuhle chybu děláš, protože...“). Zachovává při tom klidný hlasový tón a trpělivost.
- Asistent pedagoga oceňuje žákův přístup k práci – snahu, samostatnost, píli, pečlivost, přípravu, výdrž atd., ale i „nezlobení“, dodržení pravidel chování apod.
- Je-li to potřeba a je-li to efektivní, používá asistent pedagoga názorné odměny (motivační systém pomocí symbolů). Jako symboly nejčastěji slouží tiskátka, nálepky, obrázky, „smajlíky“, sladkosti, vršky, papírové mince a jiné alternativní formy hodnocení, zpravidla směnné za drobnou odměnu nebo ocenění.
- Odměny můžou mít také formu udělení oblíbené role/funkce/činnosti ve třídě nebo hodině (např. žák volí druh herní aktivity na ukončení hodiny, má možnost využítí výukového programu na PC apod.).
- Asistent pedagoga neslibuje nesplnitelné odměny.

V rámci mateřské školy jde zejména o odměny formou oblíbené činnosti, hry či symboly. Ve většině případů by měl žák před plněním úkolu vědět, za co a jakou může obdržet odměnu. Někdy však může být odměna i překvapením, ale vždy musí být žákovi jasné sděleno, za co ji dostává.



## PŘÍKLAD

Žákyně 3. ročníku měla slabší krátkodobou paměť a v českém jazyce jí dělaly velký problém vyjmenovaná slova. Ve cvičeních velmi často selhávala, dostávala špatné známky a začínala být demotivovaná a citlivá na neúspěch v této oblasti. Pedagog se s asistentkou dohodli, že podpoří motivační funkci hodnocení tím, že budou barevně vyznačovat povedené části krátkých doplňovacích cvičení a vypíší je číselným poměrem (např. 10/20 – 10 povedených z dvaceti).

Cílem bylo, aby dívka názorně viděla postupné pokroky, měla pocit úspěchu a nebyla stresovaná ze špatného ohodnocení.



## SHRNUTÍ

Kapitola Hodnocení žáka a činnost asistenta pedagoga vám přiblížila jednotlivé aspekty a možnosti hodnocení žáků. Hodnocení je vždy v kompetenci pedagoga, ale asistent pedagoga, zejména pokud pracuje přímo se žákem, je pro pedagoga neocenitelným partnerem. Je-li třeba vysoké míry individuální práce se žákem, u které se asistent pedagoga s pedagogem střídají v průběhu hodiny, je logické, že pedagog nemůže vždy konkrétního žáka sledovat. Je však nezbytné, aby si pedagog a asistent pedagoga jasně vymezili své role v hodnocení.

To, že hodnocení má mít jednoznačně motivační charakter, je z pohledu moderní pedagogiky a psychologie zcela jasné. Pozitivní úloha hodnocení by měla žáka vést k aktivnímu plnění úkolů a důležitý je také dlouhodobý přístup k hodnocení výsledků práce žáka.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. 289 s. ISBN 80-7178-014-6.
2. ČAPEK, R. 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-8024-717-180.
3. FISHER, R. 2004. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál.
4. HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
5. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. Vyd. 2. Praha: Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

6. KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
7. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. 151 s. ISBN 978-80736-731-47.
8. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Zkušenosti z České republiky i evropských škol*. Praha: MSD. 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.
9. KYRIACOU, CH. 2004. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.
10. SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.

### Internetové zdroje:

1. BRÜCKEROVÁ, D. *Sebehodnocení žáka – nástroj k hodnocení žákova pokroku*. [online]. 2008-01-14 [cit. 2014-05-15]. Dostupný z: <<http://www.clanky.rvp.cz>>.
2. *Klasifikační řád ZŠ Tábořská*. [online]. 2012-01-01 [cit. 2014-05-15]. Dostupný z: <<http://zstaborska.cz>>.
3. Rakoušová, A. *Sebehodnocení žáků*. [online]. 2008-02-14 [cit. 2014-05-15]. Dostupný z: <<http://www.clanky.rvp.cz>>.







---

# PŘÍPRAVA NA VÝUKU A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

EVA ČADOVÁ

## 8.1 ÚVOD

Příprava na vyučování je v případech běžné školní docházky normálním úkolem, kterým je obvykle školák veden k pocitu vztahu k plnění povinností a k zodpovědnosti ke své školní práci a je nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Vhodně zadaný domácí úkol může nejen pomoci dítěti upevnit si učivo probírané ve škole, ale také je propojit s dalšími informacemi, vědomostmi, zkušenostmi, a rozšířit si tak obzory na základě vlastních zájmů. Může se stát účinným prostředkem motivace dítěte pro sebevzdělávání a zpětně vnáší do práce školy podněty z mimoškolního prostředí.

Domácí příprava se obvykle aplikuje u všech žáků na všech typech a stupních škol.

V případech, kdy se příprava do školy liší nebo je ovlivněna primárním postižením žáka, je často zapotřebí jiného postupu pedagogů. Zejména u specifických výukových přístupů a metod, jako je např. zapojení alternativních komunikačních systémů nebo metod, jde o úzkou spolupráci také s rodiči, které je třeba „vybavit“ informacemi, instruovat, jak úkoly zpracovávat a plnit. Domácí úkoly pojímané jako dynamická součást vyučovacího procesu však vyžadují od učitele plánovitý postup s jasně vytyčeným cílem a někdy i pomoc asistenta pedagoga.

## 8.2 JINÉ FORMY PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ

U domácích úkolů se jedná většinou o procvičování látky probraného učiva nebo také o přípravu na vyučování budoucí. Příprava na výuku je jednou z důležitých aktivit, ať už se jedná o přípravu na výuku ve smyslu přípravy pomůcek, specifického materiálu apod., tedy aktivity realizované ve škole, anebo je chápána jako domácí příprava. Význam asistenta pedagoga zde bude v obou případech tím větší, čím více se bude výuka odlišovat od výuky běžných žáků.

Jestliže žák nezvládá dokončit svoji práci v průběhu standardní výuky, necháme ho dokončit práci v domácím prostředí formou domácího úkolu, avšak nevyžadujeme domácí úkol, který je zadán ostatním žákům.

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.

Modifikace domácích úkolů může mít následující formy:

- Žák zpracovává domácí úkol ze speciálně vybraných učebnic, cvičebnic či pracovních listů.
- Procvičuje si základní dovednosti, které nemá dostatečně rozvinuté a brání mu v osvojování dalšího učiva (např. ostatní žáci dostanou příklady z učebnice, dotyčný žák dostane

cvičení zaměřená na nácvik představy číselné řady, na osvojování prostorové orientace, na grafomotoriku, orientaci v prostoru, rozvoj čtenářských dovedností apod.).

- Vhodné je umožnit alternativní formu požadovaného výstupu (využití PC atd.).
- Nutné je pamatovat zejména na odlišnosti ve využívání učebních metod (např. globální čtení, sociální čtení, v případě závažnějších obtíží v oblasti dorozumívání pak např. používání piktogramů, jiných vizuálně-komunikačních systémů). Domácí příprava bude soustředěna zejména na procvičování a udržení základních dovedností a znalostí.

Dobrá příprava urychluje orientaci v požadavcích, pomáhá k rychlejšímu pochopení učiva, snižuje riziko nepochopení, přetížení, a tím rychlejší únavy a asistent pedagoga může sehrát důležitou úlohu i zde. Měl by spolupracovat s rodiči žáka – vysvětlí metody, předvede postupy užívané pedagogy ve škole.

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, zapojujte i žáka), 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 neparčuje, 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 problém, ukazujte, jakým způsobem pracuje žák ve škole, co se ve škole osvědčilo, apod. Důležitá je jednota pracovních postupů a také, aby žák pracoval efektivně, a snižovala se tak rizika přetížení.

Pokud asistent pedagoga spolupracuje na zadávání úkolů, měl by ve všech předmětech nejprve ověřovat, zda žák pochopil úlohu (nechejte žáka reformulovat zadání vlastními slovy, pokládejte mu otázky ověřující porozumění zadání, případně předved'te, ověřujte porozumění terminologii, novým slovům). Jako pomůcky k domácímu procvičování využívejte stejné pomůcky jako ve škole. Pracovní listy a materiály k domácí přípravě by měly být co nejjednodušší, strukturované, aby v nich byla snadná orientace.



## SHRNUTÍ

V kapitole je souhrn základních postupů, opatření a podmínek, které jsou důležité pro podporu žáka s tělesným postižením v domácí přípravě pro vás jako asistenta pedagoga, který se podílí na zadávání této domácí přípravy.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. BĚLOHRADSKÁ, J.; SOLFRONK, J.; URBÁNEK, P. 2001. Problematika zatíženosti žáků základní školy domácí přípravou. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU. S. 264–268. ISBN 80-7042-181-9.
2. MAŇÁK, J. 1992. *Problém domácích úkolů na ZŠ*. Spisy PF Masarykovy univerzity v Brně, svazek 45. Brno: Masarykova univerzita. 155 s. ISBN 80-210-0388-1.



---

# **SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ PODPORA ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA**

---

## 9.1 ÚVOD

EVA ČADOVÁ

Sociální a zdravotní podpora žáka není podle současné legislativy v kompetenci škol a školských pracovníků a není nikde ve školské legislativě upřesněna. Bez této podpory ale často není možné žáka s tělesným postižením a závažným onemocněním optimálně vzdělávat.

## 9.2 ODLIŠNÉ STRAVOVÁNÍ

MONIKA MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ

Stravování dětí a žáků ve školních zařízeních vychází z legislativy (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování). Dětem v předškolním zařízení se v době celodenní docházky podává jedna dopolední přesnídávka, oběd a odpolední svačina. Žákům v základní škole se podává oběd. V zařízeních internátního typu (MŠ, ZŠ) je poskytována celodenní strava (snídaně, přesnídávka, oběd, odpolední svačina, večeře).

Stravování je zaměřeno na vytvoření správných výživových návyků u dětí a žáků. Vyvážená strava tělo chrání před civilizačními chorobami, stárnutím a ovlivňuje i duševní rozpoložení. Z hlediska biologické hodnoty pro děti, žáky, kteří rostou a potřebují vitamíny v přírodní hodnotě, vždy vedoucí školní jídelny pečlivě zvažuje kvalitní sestavení jídelního lístku. Děti a žáci dostávají plnohodnotnou a vyváženou stravu dle norem. Součástí stravování je i pitný režim. Zařízení školního stravování je vybaveno moderní technologií. Při přípravě jídla se dodržují veškeré hygienické předpisy odpovídající normám EU.

V současné době se ve stravovacích zařízeních mateřských a základních škol stále častěji setkáváme s dětmi a žáky, kteří jsou nuceni kvůli svému zdravotnímu stavu dodržovat různá dietní omezení. Školní stravovací zařízení nejsou ze zákona povinna poskytovat dietní stravu, přesto se v mnoha školních jídelnách snaží vyjít svým strávníkům vstříc. V tomto případě je pak nutné dobře znát a dodržovat zásady jednotlivých diet, a to nejen při výběru surovin, ale i při samotné přípravě pokrmu, aby nedošlo k poškození zdraví malého strávníka. Rodiče by však měli vědět, že příprava dietních jídel vyžaduje odborné znalosti a proškolenou pracovní sílu, která v jídelnách obvykle není. Kuchařky, které svolí vařit taková jídla, podstupují riziko. Mnohem častější jsou případy, kdy rodiče dietní stravu připravují doma, do jídelny ji jen donesou a personál ji pouze ohřeje a naservíruje.

Mezi často se vyskytující poruchy, které vyžadují speciální dietní opatření, patří potravinové alergie a potravinové intolerance.

### Úloha asistenta pedagoga při odlišném stravování:

- Asistent pedagoga musí být seznámen se souhlasem zákonného zástupce žáka s diagnózou, dietním opatřením, které vychází z odborného doporučení lékaře.
- Při výuce žáka s odlišným stravováním asistent pedagoga pozitivně reaguje na výkyvy žáka v oblasti koncentrace pozornosti, podávání výkonů při výuce, snadné unavitelnosti, na aktuální zdravotní stav, změnu léčby a s ní související změny v oblasti chování žáka (náladovost, podrážděnost, emoční nestabilita...) aj.
- Vzhledem k častým absencím žáka asistent pedagoga ve spolupráci s pedagogem připravuje pro žáka přehledy učiva, pracovní listy, učební látku atd. pro doplnění, opakování učiva v domácím prostředí.
- Při projevech zdravotního stavu, diagnózy žáka (unavitelnost, nevolnost, časté návštěvy toalety, žízeň a hlad aj.) asistent pedagoga reaguje na aktuální potřeby – psychické i fyziologické, tzn. dle potřeb žáka zařazuje během výuky relaxaci a oddech; možnost příjmu tekutin, popř. lehké svačiny; možnost návštěvy toalety.
- Asistent pedagoga informuje pedagoga i zákonné zástupce o aktuálním zdravotním stavu žáka, o změnách zdravotního stavu.
- V případě náhlé změny zdravotního stavu v důsledku diagnózy žáka (např. diabetický záchvat) se asistent pedagoga řídí pravidly poskytnutí první pomoci, zajistí lékařskou pomoc, informuje zákonné zástupce žáka.
- Při příjmu potravy – v příp. odlišného stravování – vede asistent pedagoga žáka k dodržování základních hygienických návyků, např. mytí rukou před jídlem, používání příboru atd.
- Asistent pedagoga v žádném případě nezajišťuje odlišné stravování, uchování potravin.



### PŘÍKLAD

Dívka ve věku 4,5 let, dg. hypertonie PDK, syndrom krátkého střeva, VDT, strabismus, intelektová úroveň v pásmu podprůměru, psychomotorický neklid. Dívka navštěvuje předškolní zařízení s polodenní docházkou, tj. na 4 hod. denně. Vzhledem k vlastní diagnóze – syndrom krátkého střeva – je nutné ve školním i rodinném prostředí dodržovat dietologická doporučení odborných lékařů (jídelníček dívky je omezen přísunem nadýmajících potravin – luštěniny, mák aj.; tyto potraviny jsou zcela nevhodné). Toto doporučení je v prostředí předškolního zařízení plně respektováno. Matka si po vzájemné domluvě s předškolním zařízením vyzvedává dívku před obědem v případě, kdy je v jídelníčku strava, která je nevhodná vzhledem k doporučení lékařů.



### Použitá literatura:

1. HAVLÍNOVÁ, M. 1995. *Zdravá mateřská škola (projekt podpory zdraví pro děti předškolního věku)*. Praha: Portál. 141 s. ISBN 80-7178-048-0.

### Doporučená literatura:

1. Školský zákon.
2. Zákon o ochraně veřejného zdraví č. 258/2000 Sb.
3. Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování.

## 9.3 SPOLUPRÁCE S EXTERNÍMI POSKYTOVATELI SLUŽEB

MONIKA MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ

Spolupráci s externími poskytovateli služeb v oblasti edukace ve školním prostředí zajišťuje škola ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka. Poskytovateli jsou subjekty provozující státní nebo nestátní sociální služby, které nabízejí tři základní druhy služeb, a to sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Služby jsou zaměřeny na zvýšení kvality života osob se zdravotním postižením.

Proces vzdělávání žáka se SVP na běžných školách je založen na týmové spolupráci, setkávají se v něm pedagogičtí pracovníci, vedení školy, rodiče žáka se SVP, dále pak se účastní subjekty mimoškolní, jako jsou např. pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí, zaměstnanci školských poradenských zařízení, další odborníci (fyzioterapeut, lékař, ergoterapeut apod.) a v neposlední řadě i externí poskytovatelé služeb. Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník je nezbytnou součástí integračního týmu. Je v úzkém vztahu ke všem aktérům (tj. vedení školy, třídnímu pedagogovi, ostatním žákům ve třídě, rodičům žáka se SVP, ostatním zaměstnancům školy, organizacím poskytujícím služby) vzdělávacího procesu žáka s tělesným postižením.

Externí poskytovatelé služeb (např. organizace, nadace, sdružení, asociace) obohacují oblast péče, edukace, volnočasových aktivit dětí, žáků a studentů s tělesným postižením nebo znevýhodněním těmito činnostmi:

- specifické přístupy;
- metody práce;
- realizace projektů v oblasti podpory zdraví, výchovná a sociální rehabilitace;
- ozdravné pobyty;
- kurzy, semináře, školení a konference;
- psychorehabilitační kurzy pro rodiče a děti;



- specifické rehabilitační tábory;
- ozdravné tábory;
- rekreace a pobyty v tuzemsku i zahraničí atd.

#### **Úloha asistenta pedagoga při spolupráci s externími poskytovateli služeb:**

- Asistent pedagoga je součástí pedagogického týmu, spolupracuje se všemi zúčastněnými v oblasti vzdělávání žáka (třídní pedagog, ředitel školy, provozní a techničtí pracovníci školy, ostatní pedagogové, kteří se podílejí na výuce žáka se SVP).
- Asistent pedagoga spolupracuje s pracovníky SPC, PPP – metody, formy a specifika práce se žákem se SVP.
- Asistent pedagoga v rámci své pracovní náplně spolupracuje s externími poskytovateli služeb (např. ví, kde vyhledat potřebné informace, služby; informace umí předat či odkázat zákonné zástupce na příslušnou organizaci; využívá a předává zkušenosti z případné spolupráce s danou organizací).
- Asistent pedagoga umí vyhledat prostřednictvím odborných zdrojů – Internet, média, odborná literatura aj. – poskytovatele služeb poskytující vzdělávání a rozšíření jeho vlastní kvalifikace (např. kurzy, semináře, školení aj.).
- Asistent pedagoga má základní znalosti v oblasti poskytování služeb dětem a žákům s tělesným postižením nebo znevýhodněním; orientuje se v dané problematice (např. ví, kde vyhledat potřebné informace prostřednictvím informačních zdrojů – Internet, média, odborná literatura aj.).
- Při spolupráci s externími poskytovateli služeb asistent pedagoga vystupuje profesionálně, spolupracuje se všemi zúčastněnými v souladu se svou pracovní náplní.

## **9.4 REEDUKAČNÍ A SOCIALIZAČNÍ POBYTY**

J A R M I L A F R A I O V Á

Jedná se o pobyty, které mají interdisciplinární charakter. Zejména u mladších dětí, ale i dětí s těžkým tělesným postižením a kombinovaným postižením, je vhodná přítomnost alespoň jednoho z rodičů. Vhodná je účast celé rodiny. Při odloučení dítěte od rodiny může docházet k psychosomatickým obtížím, proto je nutné vytvořit přátelskou atmosféru založenou na vzájemné důvěře všech zúčastněných. Pro asistenty pedagoga jsou tyto pobyty velmi přínosné z více hledisek. Jednak na nich většinou získají důvěru rodičů dítěte s postižením, dozví se spoustu odborných informací o diagnózách a jak s dítětem ve škole pracovat, včetně názorných ukázek. Také však poznají přístup rodiny k dítěti s postižením, což jim dá odpověď na mnoho otázek, které se týkají zejména chování dítěte. Asistent pedagoga se v rámci pobytu zapojuje do veškerých aktivit, které tak na základě absolvování reedukačního pobytu bude schopen uplatnit ve své práci se žákem ve škole.

Aby byl pobyt pro všechny přínosný, musí být dobře sestaven jeho program. Vhodná je spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, odborného lékaře i rodičů (jejich důležitost bývá někdy opomíjena, ale jsou to právě oni, kteří bývají největšími odborníky na péči o svoje děti). Pokud se lékař neúčastní pobytu, je vhodné ho zapojit externě při tvorbě a konzultaci programu, případně zařazením jeho odborné přednášky na pobytu s možností individuálních konzultací účastníků.

Program bývá zaměřen na pohybový aparát, nácvik každodenních činností a činností sebeobsluhy i rozvíjení zbytkových schopností dětí. Často jsou zařazovány prvky psycho-terapie, arteterapie, muzikoterapie, hippoterapie aj. Rodiče i pedagogičtí pracovníci, kteří se pobytu účastní, tak získají informace o léčebných metodách, které jsou u dětí s tělesným postižením nejčastěji aplikovány. Asistent pedagoga se naučí, jak se žákem ve škole pracovat v oblasti rozvoje pohybových schopností, ale získá i informace, které činnosti by mohly být pro žáka nevhodné. Vhodná je kombinace přednášek s konkrétní realizací a nácvikem pod odborným vedením daného specialisty (masáže, léčebná tělesná výchova, synergetická reflexní terapie a další různé druhy terapií dle možnosti zajištění odborníků). Některá SPC již mají ve svých týmech muzikoterapeuty, ergoterapeuty, arteterapeuty a pracovníky, kteří absolvovali výcviky v aplikaci různých masáží a dalších terapií. Speciální pedagogové podávají informace rodičům i pedagogům (učitelům, kteří mají žáka v rámci integračního vzdělávání ve třídě, a asistentům pedagoga) o aktuálních možnostech a novinkách ve vzdělávání dětí s daným postižením. Je tu prostor na praktické ukázky i zácvik rodičů a asistentů pedagoga. Sociální pracovníci předávají informace ze sociální oblasti. Účastníci jsou seznamováni s kompenzačními a technickými pomůckami a jejich možnostmi využití u přítomných dětí. Další výhodou těchto pobytů je i vzájemné předávání informací mezi rodiči, pedagogy, odborníky. Asistentům pedagoga se na těchto pobytech poskytne ucelený odborný základ pro jejich práci ve školním prostředí.

Tyto pobyty mají také kulturní, sportovní a zábavný program. Součástí jsou i programy rodinné a sociální terapie, které bývají vedeny zábavnou, odpočinkovou formou. Cílem je posílení pozitivních sociálních vazeb v rodinách i celém kolektivu účastníků pobytu. Děti, ale i rodiče a asistenti pedagoga si musí odvézt nejenom spoustu nových informací a poznatků, které jim ulehčí péči o děti, ale pobyt by jim měl přinést uvolnění, pohodu a dobrou náladu, a tím přispět k posílení jejich duševního zdraví a načerpání nových sil a energie pro zabezpečování nelehké péče o děti s tělesným postižením.

Tyto pobyty nabízejí pouze některá SPC. Přesto, že se jedná o velmi přínosnou aktivitu i pro pedagogy a asistenty pedagoga, kteří v rámci ní získají spoustu potřebných informací pro svoji pedagogickou práci. Problémem zůstává finanční zajištění. Jedná se i o úhradu pobytu pedagogickým pracovníkům (učitelům a asistentům pedagoga) a jejich finanční ohodnocení v době pobytu. Pro jejich realizaci je vhodná spolupráce s některou organizací, která pracuje se zákonnými zástupci a dětmi (např. Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí), případně zajištění dotace z nadačních fondů, aktuálně lze získat peníze i z projektů realizovaných z ESF. Bohužel se jedná o nesystémová řešení, která závisí na aktivitě a organizačních schopnostech odborných pracovníků jednotlivých SPC. I tyto pobyty, jako jedna ze systémových podpor inkluzivního vzdělávání, by si zasloužily větší pozornost ze strany tvůrců legislativních norem ve školství.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. HAVLÍNOVÁ, M. *Zdravá mateřská škola (projekt podpory zdraví)*.
2. JANKOVSKÝ, J. 2001. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton. S. 14. ISBN 80-7254-192-7.
3. Zákon o ochraně veřejného zdraví č. 258/2000 Sb.
4. Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování.





---

# PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

## 10.1 ÚVOD

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. Pod pojmem práce se třídou se v praxi uplatňují různé formy a přístupy. Práce s třídním kolektivem velmi úzce souvisí s atmosférou a klimatem třídy a školy. Je jasné, že vedle edukačních cílů je nutné rozvíjet dílčí dovednosti, které v budoucnu umožní žákům kvalitní využití toho, co ve škole při vzdělávání doopravdy získali. Žáci se mohou a mají nejen vzdělávat, ale i posilovat v postojích a hodnotách. Učit se respektovat jeden druhého, kooperovat a spolupracovat na dosažení společného cíle, vzájemně vytvářet a respektovat předem daná pravidla. Získané vědomosti vhodně aplikovat, uznat silné stránky a dovednosti druhých při vědomí svých vlastních kvalit.

Zážitky související s životem ve škole, vztahy a interakce ve třídě mezi vrstevníky i mezi kolektivem třídy a pedagogy zásadně ovlivňují budoucí postoje žáků v životě. Je evidentní, že učitelé a asistent pedagoga jsou zejména v počátcích tvorby třídního kolektivu podstatným činitelem a asistent pedagoga je v jedinečném postavení ve vztahu nejen k integrovanému žákovi, ale k celému třídnímu kolektivu a k celé škole.

## 10.2 KLIMA TŘÍDY

Klima třídy se vytváří jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy. Je dobré, aby ani integrovaný žák nebyl z těchto aktivit vyčleňován. Může vzniknout situace, kdy zdánlivá komplikace (nutnost bezbariérové trasy) se stane dobrým způsobem nácviku kooperace a spolupráce. Vzniká úkol pro celou třídu: vymyslet trasu a místo akce tak, aby se jí mohli účastnit všichni společně.

V souvislosti s vytvářením vhodného prostředí ve třídě pro všechny žáky (inkluзивní prostředí) se ukazuje jako velmi důležité zjistit co nejobektivněji, jak se žáci skutečně ve třídě cítí, kolik mají prostoru pro své vyjádření pocitů či myšlenek, jakou formou jsou zaznamenány jejich emocionální výpovědi. Jak se pracuje na bezpečí ve třídě. Kritériem zůstává, do jaké míry je žák ve třídě spokojený.

Totéž je podstatné i u samotných učitelů a asistentů pedagoga, kterým by měly pomáhat v reflexích jejich pozice a sebeprožívání supervize, popř. týmové intervize.

Pedagog by měl mít možnost v pravidelných supervizních konzultacích využít rozhovorů s nezávislým odborníkem a sám „vyčistit“ nahromaděné zátěže. Je důležité provádět analýzy toho, co bylo již vykonáno, zamyslet se nad tím, k jakým postupným změnám dochází, vyhodnotit postupy a jejich efektivitu atd.

Práce s lidmi je náročná, osobní nasazení učitelů a asistentů pedagoga je značné, některé výsledky jsou obtížně měřitelné a často se dostavuje únava a vyčerpání. Supervize ve své pravidelnosti přináší možnost zastavit se, říci si popř. o podporu a jiný pohled na řešení

problému. Pokud není pedagog dlouhodobě v pohodě, je zahlcen problémy, pocity neúspěchu, nemůže být dobrým stimulatorem k vytváření příznivého klimatu ve třídě.

V souvislosti s klimatem třídy je nutné si uvědomit, že jej nelze posoudit hospitací ani objektivními testy, je to věc pocitová a souvisí s tím, jak se cítí žáci, učitel, asistent pedagoga.

### **Důležité při vytváření optimálního klimatu ve třídě je:**

- **Cítit podporu** od učitele a spolužáků, která posiluje chuť hledat a objevovat nové věci, nebát se chybovat, těžit jak z úspěchu, tak z neúspěchu.
- **Pořádek** jako smysluplně vymezená pravidla, viditelná a důsledná snaha o jejich zachování.
- **Účast** znamená pro žáky příležitost ke komunikaci, kladení otázek, tázání po smyslu činnosti, realizování aktivit, které umožňují zapojení žáků a participaci při rozhodování.
- **Standardy** jako jasně definovaný soubor norem a cílů, kterých by měl každý dosáhnout, ovšem nikoli striktně výkonnostních, ale zejména postojových.
- **Účelnost** zdůrazňuje užitečnost vzdělávání, smysl aktivity nebo učiva. Každá hodina má mít jasný záměr a žákům vysvětlený důvod, za který nelze považovat „ono je to ve výukových plánech“ nebo „je to maturitní otázka“.
- **Odpovědnost** za vlastní vzdělávání jako osobní pocit zodpovědnosti za plnění úkolů, zapojení do školní práce, dosažení úspěchů a zviditelnění toho, čemu věnujeme úsilí.
- **Zájem** o vzdělávání a jeho podpora patří k základním cílům pedagoga a asistenta pedagoga, lze je prohlubovat popularizací vlastního předmětu, např. zdůrazněním jeho praktického využití. Žák by měl ze strany učitele a asistenta pedagoga cítit zájem o sebe a svou práci.
- **Očekávání úspěchu** je vlastně veřejně deklarované očekávání, že žák dosáhne úspěchu, je schopen dobře plnit zadané úkoly a v budoucnosti i překračovat své hranice.
- **Nestrannost**, absence zvýhodňování, nadřizování a nespravedlnosti. Jasná souvislost mezi dobře odvedenou prací a odměnou, i když samozřejmě není možné zapomínat na omezení plynoucí z diagnózy (DMO, myopatie...).
- **Bezpečnost** hovoří o neexistenci psychického nebo fyzického násilí či stresujících faktorů a zahrnuje i dovednost využívat způsobů, jak řešit problémy.
- **Prostředí** čisté, příjemné, zajímavé, komfortní prostředí třídy nebo školy. V širším slova smyslu by mělo mít prostředí třídy bezbariérový charakter, mělo by být odpovídajícím způsobem vyřešeno osvětlení, vytápění prostor učebny, větrání, vhodný školní nábytek, uspořádání pracovních míst, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků, prostor pro komunitní aktivity, místo pro učitele a asistenta pedagoga, akustické podmínky. Neměli bychom zapomínat, že pro klima školy je významná i spolupráce rodičů a jejich očekávání směrem k tomu, jak má být žák ve škole veden, k čemu má dojít a jakým směrem má být rozvíjen.

Nezapomínejme, že někteří rodiče mohou mít očekávání jiná, než jsou předpoklady a priority pedagogů. Rozdílná mohou být i očekávání samotných žáků. Je dobré je poznat a respektovat možný rozdíl. Vzájemná očekávání je třeba vyladovat a pracovat s nimi po celou dobu docházky žáka do školy.

Ve třídě mohou pozitivně (ale i negativně) ovlivňovat klima i zvolené výukové metody.

Asistent pedagoga by měl být obeznámen se způsobem výuky, který preferuje pedagog ve třídě. Společně by také mohli diskutovat a hledat účinnost zvolených metod. Asistent pedagoga ze své pozice vidí na jednotlivých žácích, s kterými je často v úzkém kontaktu, konkrétní dopad zvolených metod. Může poskytovat učiteli aktuální zpětnou vazbu. Je dobré se dopředu s třídním učitelem domluvit na formě spolupráce, určit dobu, kdy mohou společně o třídě hovořit. Rozhovory by měly mít vždy konstruktivní charakter, není na místě jednostranná kritika či výtky. Lze hovořit o tom, co funguje nejlépe.

## ZÁSADNÍ VÝZNAM PRO POZITIVNÍ KLIMA VE TŘÍDĚ MÁ

**Aktivita** podněcování žáků tvořivými herními činnostmi, podněcování aktivní role žáků při vzdělávání, přiměřená míra soutěživosti, smysluplné zapojování všech žáků na různých stupních znalostí a dovedností – rozdílnost v obtížnosti úkolů.

**Pozitivní přístup** je vyjádřením snahy o vytvoření prostředí bez obav a strachu přiznat chybu, která je považována za nezbytnou součást procesu učení, pochvala a odměna je převažujícím hodnocením, komunikace ve třídě je přátelská a optimistická, učitel podporuje snahu o splnění úkolů správnou motivací, panuje nestresující a klidná atmosféra atd.

**Svoboda** je důležitým rysem pro samotné rozhodování žáků, rozvíjí jejich spoluúčast a spoluzodpovědnost za celé vzdělávání, prohlubuje jejich schopnost hledání vlastních řešení a zastávání svých názorů, rovněž předpokládá i respektování druhých a vědomí vlastních práv a povinností. Je nutné respektování osobních hranic svobody, určování hranic, které vedou k poznávání demokratických principů. Důležitá je také nezávislost a volnost při hledání správných řešení a postupů – posilování vlastní cesty k poznání.

**Individualizace** zdůrazňuje jedinečné charakteristiky osobnosti žáka. Je třeba volit výukové činnosti a obsah, hodnocení a poskytování zpětné vazby v závislosti na temperamentu, různé úrovni schopností a dovedností, učebních stylů, myšlení a dalších individuálních faktorech žáka.

**Kooperace** jako vyjádření principu spolupráce nejen mezi žáky. Tato společná práce s sebou přináší např. respektování odlišných názorů, dovednost prezentace a argumentace vlastního názoru, podporu pracovních návyků a postojů, zásady jednání, vcítění se do druhých, dovednost poradit, poskytovat i přijímat pomoc, dovednost objektivně hodnotit i kritiku přijímat. Uvedené platí i mezi učiteli, vedením školy a všemi, kteří mohou vzdělávání obohatit.

**Decentralizace** vyžaduje opuštění mocenského přístupu řízení, role vševědoucího a všemocného pedagoga, který se nyní mění na „motivátora“ a podněcovatele žáků, rádce a organizátora činností. Žákům přenechává učitel v co největší možné míře rozhodování



a naslouchá jim. Vedení školy přenechává autonomii učitelům, naslouchá žákům, poskytuje jim možnost vyjádření.

**Zaměřenost na život, praxi a realitu** zdůrazňuje použitelnost získaných poznatků, vysvětlení žákům, proč se učí právě toto a právě takto. Preferuje témata blízká praxi. Podporuje budoucí orientaci ve světě, upřednostňuje osobní zkušenost, prožitek a vlastní poznání.

Uváděná pravidla a zásady platí v plné míře na kolektivy, ve kterých probíhá integrace.



## SHRNUTÍ

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.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. 2013. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-356-2.





---

# ÚPRAVA PROSTŘEDÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

---

DANA DVOŘÁČKOVÁ

## 11.1 ÚVOD

Pro kvalitní vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytná úprava prostředí školy a pracovního místa tak, aby co nejvíce vyhovovaly jeho potřebám, zajistily mu bezpečný pohyb v prostorách školy, umožnily mu v co největší míře pracovat samostatně, používat kompenzační pomůcky a podporovaly jeho začlenění do kolektivu třídy. Úprava prostředí zahrnuje zejména zajištění bezbariérového přístupu do budovy, do třídy a do dalších prostor, které žáci využívají (šatna, toalety, tělocvična, jídelna apod.), a úpravu prostředí, ve kterém je žák vzděláván (uspořádání třídy, vybavení vhodným nábytkem, vytvoření zázemí např. pro relaxaci, pro podávání léků apod.).

## 11.2 ÚPRAVA PROSTŘEDÍ

Každý žák tráví značnou část dne ve škole, a to většinou sezením na školní židli u školní lavice. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami často potřebují speciální nábytek, který odpovídá jejich zdravotnímu stavu, typu a závažnosti tělesného postižení. Kromě základního vybavení (židle, lavice, skříňky apod.) je často nezbytné vybavení třídy dalšími předměty a pomůckami kompenzačního a rehabilitačního charakteru. Úprava prostředí by měla žákovi umožnit bezproblémové využívání všech těchto pomůcek, ale také bezpečný pohyb v prostorách třídy nejen jemu, ale i jeho spolužákům, pedagogům a dalším osobám.

Pro adekvátní úpravu prostředí je nezbytná týmová spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga. Vždy je potřeba vycházet z individuálních možností a potřeb daného žáka a také z relevantních informací, zpráv a doporučení z odborných pracovišť, které škole poskytují rodiče. V ideálním případě jsou tyto informace poskytnuty ještě před zahájením školní docházky nebo zařazením žáka do třídy. To ale nemusí být vždy realizováno, případně se zdravotní stav žáka a jeho potřeby změny v průběhu školní docházky. Asistent pedagoga, který se žákem pracuje, potom může být tou osobou, která poukáže na žádoucí změny prostředí, iniciuje zajištění potřebné pomůcky.

### ÚPRAVA PROSTŘEDÍ SE TÝKÁ ZEJMÉNA TĚCHTO OBLASTÍ

#### Zajištění odpovídajícího sezení a pracovní plochy pro žáka

Jedná se zejména o vybavení speciálním nábytkem pro podporu sezení (výškově nastavitelné židle, židle s područkami, ergonomicky tvarovaným sedátkem a opěradlem, sedací polštáře, rehabilitační židle, klíny a postranní opěrky, fixační pásy apod.). Dále zajištění vhodné pracovní plochy (výškově nastavitelná lavice, lavice s výkrojem na vozík, úhlově nastavitelná pracovní deska apod.).

Materiální zajištění vhodného vybavení je v kompetenci školy. Asistent pedagoga pomáhá ke správnému využívání tohoto speciálního nábytku:

- Nastavuje správnou polohu výškově nastavitelné desky lavice, její optimální sklon.
- Dbá na podporu správného sezení žáka (nastavení opěrek, podpěry nohou, výškové nastavení židle, v případě potřeby fixace pomocí fixačních pásů apod.).
- Je třeba měnit polohu sezení zejména imobilního žáka i v průběhu vyučování tak, aby se předcházelo jeho únavě z dlouhodobého sezení.

### **Organizace uspořádání třídy**

- Při uspořádání třídy vycházíme zejména z umístění pracovního místa žáka tak, aby co nejlépe odpovídalo jeho potřebám. Jako vhodné se často osvědčuje místo v předních lavicích, v blízkosti pedagoga a školní tabule. V některých případech je ale pro žáka na vozíku vhodnější takové místo, ze kterého má nejsnadnější přístup ke dveřím, případně jiným prostorám třídy (např. relaxační koutek).
- Uspořádání by mělo být takové, aby umožňovalo žákovi bez problémů se dopravit na pracovní místo, bezpečně se přemísťovat mezi pracovním místem a tabulí, počítačovým koutkem, prostorem pro relaxaci a polohování, případně dalšími prostorami třídy. Požadavek na bezpečné přemísťování v rámci třídy platí i v případě asistovaného pohybu.
- Při uspořádání třídy asistent pedagoga ověřuje, zda žákovi nebude bránit v pohybu jiný nábytek, zařizovací předměty, ale třeba i odložené aktovky a pomůcky dalších dětí.
- Nábytek rozestavíme tak, aby byl dostatečný prostor nejen např. pro průjezd vozíku, ale i pro další manipulaci s ním.
- Dbáme v průběhu vyučování na to, aby ostatní žáci nechávali stále volnou cestu pro žáka s vozíčkem.
- Dostatečný prostor pro průchod bez překážek potřebuje rovněž žák využívající jiné kompenzační pomůcky k pohybu (např. francouzské hole, chodítko apod.).
- Kolem pracovního místa žáka je třeba zajistit dostatečný prostor pro pohyb asistenta pedagoga, aby mohl žákovi podle potřeby pomáhat. V případě potřeby rovněž musí být dostatek prostoru pro manipulaci např. s imobilním žákem.

### **Vybavení třídy dalším nábytkem**

- V případě potřeby lze využít možnost oddělení pracovního místa (např. pro individuální práci). Využít lze mobilní paraván, stabilní policový systém, skříňky apod. Asistent pedagoga podle potřeby oddělí pracovní místo žáka s tělesným postižením např. mobilním paravánem.
- Vybavení relaxačním koutkem s žíněnkou, sedacím vakem, sedačkou apod. už může být běžným vybavením třídy, nebo se pořídí s příchodem žáka s tělesným postižením. I tento prostor pro relaxaci a jeho vybavení by měly být dobře přístupné, aby je žák mohl využívat sám, anebo s dopomocí asistenta pedagoga.
- Nezbytná je dostupnost úložných prostor na odkládání pomůcek. Je třeba vycházet také z toho, kam žák s tělesným postižením dosáhne, z rozsahu jeho pohybů. Obecně žák na vozíku nedosáhne tak vysoko ani hluboko jako stojící žák. Asistent pedagoga volí pro žáka nejnáze přístupné a využitelné úložné prostory a takové úložné systémy, jejichž

otevření nebude žákovi bránit v přístupu k pomůckám uvnitř (např. boxy, volně přístupné police, kapsáře, uzamykatelné skřínky apod.).

- Podobně asistent pedagoga dbá na to, aby žák měl dostupné osobní věci (např. vyhovující výška háčků a poliček v šatně).

### Osvětlení

Špatné osvětlení pracovní plochy negativně ovlivňuje kvalitu práce žáka, snižuje jeho výkonnost a vede k předčasné únavě. Nežádoucí je rovněž oslnění žáka (slunce, nevhodný sklon lampy, odraz od lesklé plochy apod.). Špatné osvětlení může být rovněž příčinou úrazů (žák např. přehlédne překážku, nerovnost na podlaze, schodek).

- Asistent pedagoga podle potřeby koriguje intenzitu světla, zastínění pracovní plochy žaluziemi, paravánem.
- Asistent pedagoga sedící vedle žáka s tělesným postižením by měl dávat pozor na to, aby sám svým tělem nestínil tomuto, ani ostatním žákům.

### Organizace uspořádání dalších učeben, ve kterých bude žák vzděláván

Vycházíme ze stejných předpokladů jako u uspořádání kmenové třídy. Jsme si vědomi toho, že se jedná často o specializované učebny vybavené pro výuku konkrétního předmětu (informatika, chemie, jazykové učebny apod.). Ne vždy lze v těchto učebnách změnit organizaci uspořádání. Vycházíme opět zejména z hlediska bezpečného pohybu a možnosti optimálního využívání těchto učeben žákem s tělesným postižením.

- V některých případech může asistent pedagoga využít např. dřívější příchod nebo odchod žáka na pracovní místo v této učebně.



### PŘÍKLAD

Žák ve věku 11 let s kvadruparetickou formou DMO, závažné narušení jemné motoriky a zraková vada. Žák sedí v první lavici, asistent pedagoga sedí vedle něj z pravé strany. Aby asistent nepřekážel ve výhledu na tabuli a učitele žákům v dalších lavicích, uspořádal s učitelem lavice nikoli v řadě za sebou, ale asymetricky.

## 11.3 STAVEBNÍ ÚPRAVY, BEZBARIÉROVOST

Bezbariérové prostředí je předpokladem pro samostatný a bezpečný pohyb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v prostorách školy a v jejím nejbližším okolí (přístup ke škole). Bezbariérovost prostředí a stavební úpravy řeší zejména vedení školy tak, aby odpovídaly platným stavebním vyhláškám. Nově budované školy musí být dle platné legislativy řešeny bezbariérově ve všech prostorách přístupných žákům. Starší budovy tuto podmínku často

nesplňují, nebo ji splňují jen částečně (bezbariérová je pouze část školy). Bezbariérovost je vhodné řešit ještě před nástupem tělesně postiženého žáka do školy.

Z hlediska organizace je vhodné zajistit, aby se třída se žákem s tělesným postižením co nejméně stěhovala. Přesuny mezi třídami, patry, případně budovami školy jsou pro žáka s omezenou mobilitou namáhavé a časově náročné. Potom mu třeba nezbyvá dost času o přestávce na svačinu, na odpočinek.

Činnost asistenta pedagoga se týká zejména dopomoci při přemísťování v prostorách školy a dopomoci při sebeobslužných činnostech (např. toaleta).

### **Asistence při převážení imobilního žáka na mechanickém vozíku**

- Z bezpečnostních důvodů nelze imobilního žáka přenášet. Při přesunech v prostorách školy proto asistent pedagoga využívá vozík žáka, případně rehabilitační kočárek.
- Při přemísťování žáka na vozíku po schodech využívá asistent pedagoga vhodné a dostupné vybavení – nájezdové rampy, schodolez, výtahy, schodišťové plošiny. Manipulaci s technickou pomůckou smí provádět pouze pověřená, případně proškolená osoba!
- Vhodné je, aby si asistent pedagoga ověřil, zda se žákem na vozíku projede všude, kde se bude pohybovat, zda má ve všech těchto prostorách dostatečný prostor i pro manipulaci s vozíkem (např. k otáčení, k přemísťování z vozíku na lehátko, na sedací vak apod.).
- Asistent pedagoga dbá na to, aby v cestě, kudy se pohybuje žák s tělesným postižením, nebyly zbytečné překážky (rohože, odpadkové koše, květináče, stojany apod.).

### **Asistence při přemísťování žáka z vozíku např. na toaletu**

- Při asistenci vycházíme z potřeb a možností konkrétního dítěte. Vhodné je získat co nejvíce informací o manipulaci se žákem od rodičů, případně si nechat tuto manipulaci ukázat, „zacvičit se“ pod jejich dohledem. Jedná se zejména o žáky, u kterých je manipulace ztížena jejich spasticitou (zvýšeným svalovým napětím), hypotonií (ochablostí svalů), žáky, u kterých může být manipulace až bolestivá. Asistent pedagoga by se při těchto činnostech vždy měl snažit o co největší spolupráci ze strany žáka a podporovat jeho samostatnost při těchto činnostech.
- Asistent pedagoga by měl (v některých případech je to i nezbytné) používat pomůcky, které zajišťují bezpečný pohyb a manipulaci se žákem – jedná se o různá madla, zábradlí, zvedací zařízení. Pokud tyto pomůcky nejsou k dispozici, případně jsou nevyhovující, navrhuje kompetentním osobám ve škole jejich pořízení, instalaci, případně přemístění tak, aby bylo jejich použití bezpečné.
- Při oblékání některých žáků (např. silně spastických nebo hypotonických) je nejvhodnější poloha vleže. Proto je vhodné pořízení lehátka a jeho umístění tam, kde bude nejvíce potřeba. Asistent pedagoga by měl mít u lehátka dostatečný prostor pro bezpečnou manipulaci s tělesně postiženým žákem a pro uložení potřebných věcí (oblečení, pomůcky, hygienické potřeby apod.).
- Asistent pedagoga ověří, zda má on sám i žák na vozíku na toaletě dostatečný prostor pro manipulaci s vozíkem, zda jsou vhodně umístěné dveře (nebrání v pohybu). Adekvátní prostor je rovněž nezbytný u umyvadla (umyvadlo umístěné v takové výšce, aby žák z vozíku mohl ovládat baterii, dostatečný manipulační prostor kolem umyvadla nejen pro žáka, ale i pro asistenta).

## Asistence při přemístování žáka s kompenzační pomůckou, žáka s narušenou mobilitou

- V případě potřeby asistent pedagoga dohlíží a případně poskytuje pomoc žákovi, který chodí s oporou kompenzační pomůcky (např. francouzské hole, chodítko).
- Žák s narušenou stabilitou a koordinací pohybů může potřebovat dopomoc zejména při chůzi po schodech, podle potřeby jej asistent pedagoga přidržuje za ruku, pomáhá mu.
- Pokud je to žádoucí, využívá asistent pedagoga k přesunům žáka méně frekventované chvíle, aby nehrozila kolize s dalšími žáky, rychle se pohybujícími (opustí třídu chvíli před koncem vyučovací hodiny, případně až po ukončení přestávky).
- Asistent pedagoga doprovází žáka při jízdě ve výtahu.
- Po zaškolení kompetentní osobou asistent pedagoga ovládá schodolez, schodišťovou plošinu.



### PŘÍKLAD

Žákyně, 8 roků, dg. meningomyelokéla, na mechanickém vozíku. Vedení školy umožnilo žákyni využívat toaletu pedagogů ve stejném patře, v jakém se nacházela její nová třída. Asistentka pedagoga využila této nabídky a společně se žákyní si šly toalety prohlédnout. Zjistila, že v místnosti je dostatek prostoru pro pohyb vozíku, ale není možné dívce bezpečně pomáhat při přesunech z vozíku na toaletu. Protože znala dívčiny možnosti, iniciovala instalaci madel k toaletě, s jejichž pomocí byla dívka schopna se jen pod dohledem asistentky sama přemístit z vozíku.



### SHRNUTÍ

Kapitola se zabývá oblastí odstranění nebo vyrovnání bariérovosti prostředí při vzdělávání tělesně postižených žáků a rolí asistenta pedagoga v této oblasti.





## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. FILIPIOVÁ, D. 2002. *Projektujeme bez bariér*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 80-86552-18-7.
2. ZIKL, P. 2011. *Děti s kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-47-3856-7.
3. Katalogy firem vyrábějících speciální školní nábytek.

### Internetové zdroje:

1. [http://www.filipiova.cz/publikace/projektujeme\\_bb.html](http://www.filipiova.cz/publikace/projektujeme_bb.html)
2. <http://www.helpnet.cz/bariery/bezbarierova-architektura>



# 12

---

## **SPECIFICKÉ ZÁSADY V PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA PRO ŽÁKY S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM A ZÁVAŽNÝM ONEMOCNĚNÍM**

---

EVA ČADOVÁ

Práce s cílovou skupinou žáků, o níž se pojednává v celé této metodice, je velmi specifická. Pokud si asistent pedagoga neuvědomí odlišnosti jednak v osobnosti těchto žáků a jednak v zásadách práce s těmito žáky, je pedagogické působení často obtížnější a méně efektivní.

### **Obecně by se dalo shrnout, že:**

- Na začátku vyučovacího procesu je dobré seznámit se s formami práce třídního učitele a pohovořit společně o způsobech výuky, cílech a metodách, vyladit společná očekávání.
- Případné obtíže spolupráce je vhodné přiznat a pojmenovat, hledat řešení vznikajících problémů v otevřených rozhovorech. Je vhodné „odtabuizovat“ téma fyzického handicapu a speciálních potřeb žáka v kolektivu třídy.
- Vedení školy by mělo věnovat pozornost a podporu třídám s integrovanými žáky, asistent pedagoga je regulérním členem pedagogického sboru.
- Asistent pedagoga by neměl být na úkoly související se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami sám, měl by mít další spolupracovníky v týmu kolem žáka, jehož součástí jsou i rodinní příslušníci a pracovník SPC.
- Všichni v týmu se k žákovi vztahují, znají ho a mohou poskytovat komplexní pohled na jeho vzdělávací potřeby.
- Asistent pedagoga by měl vnímat rodiče žáka jako partnery k diskuzi, využívat jejich znalostí a potenciálu (rodiče jsou součástí procesu rozhodování, znají své dítě důkladně).
- Asistent pedagoga by měl postupně dokázat vést efektivní komunikaci s rodiči, aktivně naslouchat a akceptovat jejich odlišný pohled, respektovat různorodost, popř. odlišnost sociokulturního zázemí.
- Asistent pedagoga využívá společně s třídním učitelem plně spolupráci s celým třídním kolektivem.
- Asistent pedagoga se stává den po dni větším „znalcem“ žáka a učí se být objektivním pozorovatelem úspěchů žáka.
- Asistent pedagoga by se nikdy neměl obávat položit správné otázky týkající se každodenní školní reality jak třídnímu učiteli, tak i rodičům žáka či pracovníkovi SPC.
- Asistent pedagoga by měl mít dostatečný prostor pro vzájemné předávání informací o žákovi.
- Asistent pedagoga by se měl průběžně seznamovat s úpravami v IVP, účastnit se konzultací a integračních týmů, být seznámen se závěry společných jednání. IVP nelze brát pouze jako formální nástroj, měl by být „živým“, obměňujícím se materiálem, reagujícím na společně domluvené strategie.
- Asistent pedagoga by měl dokázat pozitivně hodnotit žáka za jeho vlastní pokroky ve výuce i přizpůsobování se podmínkám třídního kolektivu. Měl by si být vědom limitů, které způsobuje negativní dopad základní diagnózy, např. vzrušivé, nezdrženlivé reakce žáka, nesrovnávat s ostatními žáky ve třídě, motivovat žáka oceněním i drobných úspěchů, zejména v oblastech zatížených negativními dopady základní diagnózy – popis viz karta podpůrných opatření.
- Asistent pedagoga by měl vždy brát v úvahu postoje samotného žáka k navrhovaným změnám či odlišnostem v běžném přístupu.

Všechna doporučení je nezbytné provázat se zajištěním vhodných pomůcek, vstřícného školního prostředí, odpovídajících forem hodnocení společně se správným organizačním a personálním zajištěním vzdělávání. Je třeba vědět, že není cílem chtít od těchto žáků za každou cenu pouze 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 tělesným postižením a závažným onemocněním v souhrnu uvádí zásady pro práci asistenta pedagoga se zmíněnou cílovou skupinou, které prezentuje tato metodika a doporučená literatura.



## LITERATURA

1. ČADOVÁ, E. A kol. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.
2. ČADOVÁ, E. A kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3378-3.
3. *Desatero kontaktu s osobami se zdravotním postižením*. Olomouc: Olomoucký kraj, 2005. 10 s. ISBN 80-239-6335-X.
4. KOLEKTIV AUTORŮ. *Specifika komunikace osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 28 s. ISBN 978-80-244-1935-0.
5. KURKOVÁ, P. *Nevidíme, neslyšíme, nechodíme, přesto si však rozumíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 72 s. ISBN 978-80-244-1964-0.

# VHODNÉ ODKAZY PRO SPOLUPRÁCI S EXTERNÍMI POSKYTOVATELI SLUŽEB

## PROSAZ

Společnost pro sociální rehabilitaci občanů se zdravotním postižením. Prosaz poskytuje osobní asistenci a pečovatelskou službu, domácí péči, plnění povinného podílu dle zákona č. 435/2004 Sb., provozuje chráněné dílny, pobytové a rehabilitační středisko Líchovy, kulturní a sportovní aktivity.

## DOMOV PRO MNE

Brněnské občanské sdružení Domov pro mne je zaměřeno na pomoc lidem se zdravotním postižením. Od ledna 2012 sjednotilo projekty Odlehčovací služby a Osobní asistence pod společný projekt s názvem Osobní asistence. Organizuje také různé aktivity týkající se využití volného času.

## CENTRUM PARAPLE

Obecně prospěšná společnost Centrum Paraple pomáhá lidem ochrnutým po poškození míchy následkem úrazu nebo onemocnění v průběhu života a jejich rodinám překonat těžkou životní situaci a najít cestu dál. Pomáhá jim zlepšit fyzický a psychický stav, dosáhnout co největší samostatnosti a nezávislosti, vrátit se k rodině, věnovat se zájmům a koníčkům, vrátit se do zaměstnání. Poskytuje lidem s poškozením míchy a jejich rodinám poradenské a sociálněrehabilitační služby. Usiluje o podporu veřejnosti pro lidi na vozíku s poškozením míchy, o informování veřejnosti o této problematice, o dostupnost kvalitní odborné zdravotní péče pro tyto spoluobčany.

## REVMATOLOGICKÝ ÚSTAV

Stránky pražského Revmatologického ústavu přibližují jeho činnost a obsahují také sekci věnovanou České revmatologické společnosti. V ní se nacházejí Standardní postupy v revmatologii.

## REHABILITAČNÍ ÚSTAV HRABYNĚ

Rehabilitační ústav Hrabyně s detašovaným pracovištěm v Chuchelné je vysoce specializovaný odborný léčebný ústav pro poskytování specializované komplexní léčebné rehabilitace

pacientům po úrazech a operacích pohybového ústrojí. Ústav má dvě pracoviště, v Hrabyni pro dospělé pacienty a v Chuchelné pro dospělé i dětské pacienty.

## PARACENTRUM FENIX

Brněnské rekondiční, rekvalifikační, poradenské, sportovní a kulturně-oddechové centrum nabízí širokou škálu služeb. Jsou to zejména sociálněaktivizační služby (cvičení, přeprava, PC a jazykové kurzy aj.), sociální poradenství, sociální rehabilitace a osobní asistence.

## KOCIÁNKA

Ústav sociální péče pro tělesně postiženou mládež Brno je otevřené zařízení pro denní, týdenní a celoroční pobyt handicapovaných klientů od tří let do ukončení přípravy na povolání. Kociánka zajišťuje zdravotní a poradenskou péči, rehabilitaci, sociálně-právní poradenství, výchovně-vzdělávací činnost, odbornou přípravu na povolání, psychologickou a logopedickou péči.

## NADATIO SAMARITANUS – SDRUŽENÍ SAMARITÁN

Brněnské sdružení má ve své bohaté náplni činnosti rekondiční a rehabilitační pobyty, osobní asistenci, zaměstnávání, poradenství, obhajobu práv a zájmů, stacionáře (v Líšni, Kohoutovicích a Petrovicích), kulturní aktivity, provoz pobytových zařízení. Provozuje také internetový informační systém Infoposel.

## DŮM FATIMA

Stránky Fatimy – domu na půl cesty pro lidi s tělesným postižením. Toto zařízení Arcidiecézní charity Praha poskytuje sociální rehabilitaci dospělým lidem s tělesným postižením, kteří se náhle z důvodu úrazu nebo nemoci ocitli ve změněné životní situaci. Klienti jsou po autonehodách nebo po sportovních úrazech. Všichni zde bydlí pouze na dobu přechodnou a vracejí se do své původní rodiny, do upraveného bydlení nebo do nového bytu.

## HELO

Pražská společnost HELO, s. r. o., ve spolupráci s německou firmou Martin Dederichs GmbH distribuuje a instaluje v České republice, na Slovensku a v Maďarsku systém tzv. euroklíče. Osoba se zdravotním postižením vlastníci euroklíč si tímto klíčem jednoduše odemkne veřejné a speciální grafikou označené WC pro osoby se zdravotním postižením kdekoliv v Evropě.

## KOLEČKA NA CESTÁCH

Občanské sdružení Kolečka na cestách se zabývá cestováním, volnočasovými, sportovními aktivitami a vzděláváním lidí po úrazu míchy, kteří jsou trvale upoutáni na invalidní vozík. Pro klienty plánuje a organizuje různorodé aktivity. Na tyto akce zajišťuje i vyškolené dobrovolníky jako asistenty.

## ASOCIACE PRO OSOBNÍ ASISTENCI

Asociace sdružuje poskytovatele i uživatele služby osobní asistence, aby mohli ovlivňovat dění v této službě. Osobní asistence spočívá v tom, že osobní asistenti pomáhají uživateli (člověku se zdravotním postižením nebo seniorovi) dělat to, co by dělal sám, kdyby mohl. Stránky popisují historii osobní asistence, základní pojmy, legislativu a obsahují i aktuální příspěvky a řadu příruček.

## PRAŽSKÁ ORGANIZACE VOZÍČKÁŘŮ

Pražská organizace vozíčkářů (POV) je sdružením občanů pohybujících se pomocí vozíku, jejich rodinných příslušníků a přátel, kteří s nejlepší znalostí vlastních potřeb poskytují pomoc lidem s podobnými problémy. Kromě informací o aktivitách a projektech POV se na jejích stránkách nacházejí také různé užitečné adresáře, aktualizované za podpory Úřadu vlády ČR.

## KONTAKT BEZ BARIÉR

KONTAKT bez Bariér je občanské sdružení pro studium, rehabilitaci a sport bez bariér; jehož hlavní činnost je realizována formou plavecké výuky pro osoby se zdravotním postižením s mottem „Od rehabilitace k paralympiádám“. Cílem programu sdružení je odstraňování bariér mezi zdravotně postiženou a nepostiženou populací, především motivací zdravotně postižených k aktivnímu a nezávislému pojetí života. Sdružení má střediska v Praze, Brně, Karlových Varech, Jindřichově Hradci, Českých Budějovicích, Ostravě a Kladrubech u Vlašimi. KONTAKT bB je od počátku účinnosti zákona č. 108/2006 Sb. registrovaným poskytovatelem sociálních služeb. V rámci typového zařazení spadá do sociálněaktivizační služby pro seniory a zdravotně postižené. Službu poskytuje osobám s tělesným postižením s možností zapojení i jinak zdravotně postižených, pokud kapacita není naplněna pouze tělesně postiženými.



## REHABILITAČNÍ ÚSTAV KLADRUBY

Rehabilitační ústav Kladruby je odborný léčebný ústav určený k poskytování ústavní celodenní komplexní rehabilitační léčby klientům po úrazech a operacích pohybového a nervového systému. Od 1. 7. 2002 zajišťuje na spinální rehabilitační jednotce, která je součástí celostátní sítě, komplexní rehabilitační péči po závažných čerstvých míšních postiženích. Ústav je státní příspěvkovou organizací, přímo řízenou Ministerstvem zdravotnictví ČR.

## JEDLIČKŮV ÚSTAV A ZÁKLADNÍ ŠKOLA A STŘEDNÍ ŠKOLA

Příspěvková organizace, která poskytuje školské a sociální služby mladým lidem s tělesným postižením po dobu jejich školní docházky a během přípravy na budoucí povolání. Nachází se na pražském Vyšehradě. Důraz klade na vhodné vzdělávání, komplexní rozvoj dovedností a celkovou rehabilitaci. Cílem je co nejlepší integrace absolventů do běžného života a přirozeného sociálního prostředí. Součástí organizace jsou mateřská škola, základní škola, střední školy, zdravotně-rehabilitační pracoviště, domov mládeže, speciálněpedagogické centrum, rekreační zařízení Buková a další úseky.

## CENTRUM SLUNEČNICE

Poskytuje sociální služby dospělým lidem s tělesným a kombinovaným postižením, kteří žijí na území hl. m. Prahy, v době prázdnin organizuje letní pobyt určený zájemcům z celé ČR.

## DMO POBYTY

Stránky věnované rehabilitačním pobytům lidí s dětskou mozkovou obrnou, které již od roku 1998 organizuje Kateřina Maxová, nyní v rámci občanského sdružení DMO Pobyty.

## VLASTNÍ CESTOU

Nabízí kurzy základů práce s počítači a kurzy angličtiny. Zajišťuje asistenci pro volnočasové aktivity.

## ZDRAVOTNICKÁ ZAŘÍZENÍ

Adresář zařízení zdravotní a rehabilitační péče poskytované klientům s poškozením míchy – na stránkách Centra Paraple.

## HAMZOVA LÉČEBNA

Hamzova odborná léčebna pro děti a dospělé (HL) Luže-Košumberk poskytuje ambulantní a lůžkovou péči o dětské i dospělé pacienty s onemocněním či postižením pohybové soustavy a bolestivými stavy a rehabilitaci pooperačních či poúrazových stavů. Zajišťuje také výrobu ortopedicko-protetických pomůcek.

## ERGO AKTIV

ERGO Aktiv – centrum odborné péče pro osoby po cévní mozkové příhodě – je pracoviště specializované na poskytování poradenství a specializované rehabilitační a vzdělávací péče osobám po prodělané mozkové příhodě nebo poškození mozku jiné etiologie (například následkem úrazu). Cílem aktivit centra je poskytování odborné péče a podpory vedoucí ke zvýšení kvality života osob, jejich lepšímu uplatnění na trhu práce a návratu k aktivnímu trávení svého času.

## DALŠÍ INFORMACE, ODKAZY PRO SPOLUPRÁCI S EXTERNÍMI POSKYTOVATELI SLUŽEB NAJDETE:

<http://www.helpnet.cz/telesne-postizeni/organizace-telesne-postizenych>.

# SEZNAM ZKRATEK

<b>ADHD:</b>	porucha pozornosti s hyperaktivitou
<b>ADD:</b>	prostá porucha pozornosti
<b>AP:</b>	asistent pedagoga
<b>AAK:</b>	alternativní a augmentativní komunikace
<b>Dítě, žák, student:</b>	dále jen žák
<b>IVP:</b>	individuální vzdělávací plán
<b>KA:</b>	klíčové aktivity
<b>KK:</b>	klíčové kompetence
<b>KO:</b>	klíčové oblasti
<b>MP:</b>	mentální postižení
<b>MPSV:</b>	Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR
<b>MR:</b>	mentální retardace
<b>MŠMT:</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
<b>MZ:</b>	Ministerstvo zdravotnictví ČR
<b>NKS:</b>	narušená komunikační schopnost
<b>PPP:</b>	pedagogicko-psychologická poradna
<b>SP:</b>	sluchové postižení
<b>SPC:</b>	speciálněpedagogické centrum
<b>SpVP:</b>	speciální vzdělávací potřeby
<b>SVP:</b>	středisko výchovné péče
<b>SZn:</b>	sociální znevýhodnění
<b>ŠPZ:</b>	školská poradenská zařízení
<b>TP:</b>	tělesné postižení
<b>ZP:</b>	zrakové postižení
<b>ZŠ:</b>	základní škola
<b>ZŠP:</b>	základní škola praktická
<b>ZŠS:</b>	základní škola speciální
<b>ZZn:</b>	zdravotní znevýhodnění

# ZÁVĚR

EVA ČADOVÁ

Autoři se pokusili shrnout své zkušenosti z výchovy a vzdělávání žáků s tělesným postižením a závažným onemocněním v daných oblastech podpory. Důležité je uvědomit si, že asistent pedagoga může žákovi pomoci, ale i uškodit. Může se to stát právě tehdy, když asistent pedagoga (a samozřejmě i učitel) dovolí, aby si žák zvykl na to, že stále někdo pracuje za něj, má stále někoho za zády, spoléhá se pouze na něj. Jedná se o metodický materiál, ve kterém jsou rozpracována podpůrná opatření, na kterých se asistent pedagoga aktivně podílí.

Asistent sám však žákovi pomoci nemůže. Velmi důležité je pracovat v týmu, který vždy tvoří učitelé, asistent pedagoga a rodiče. Nesmíme zapomenout ani na spolupráci s vedením školy a odborným pracovištěm (SPC, PPP).

Přejeme vám ve vaší práci se žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním mnoho úspěchů!



1. AMBLER, Z. *Neurologie pro studenty lékařské fakulty*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 399 s. ISBN 80-246-0080-3.
2. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a. s., 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
4. ČADOVÁ, E. A kol. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.
5. ČADOVÁ, E. A kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3378-3.
6. GANGALE, D. C. *Rehabilitace orofaciální oblasti*. Brno: Grada, 2004. ISBN 80-247-0534-6.
7. JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3204-9.
8. KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
9. KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5.
10. KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-379-X.
11. KOMÁREK, V.; ZUMROVÁ, A. *Dětská neurologie*. Praha: Galén, 2000. ISBN 80-7262-081-9.
12. KRAUS, J. a kol. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1018-8.
13. LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
14. LESNÝ, I. *DMO z pohledu dětského neurologa*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1985. ISBN 80-7367-105-0.
15. OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3242-1.
16. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
17. SOVÁK, M. *Logopedie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1981.
18. STEHLÍK, A. *Dítě s mozkovou obrnou v rodině*. Praha: Avicenum, 1977.
19. SVOBODOVÁ, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. Praha: IPPP ČR, 1998.
20. ŠAROUNOVÁ, J. *Augmentativní a alternativní komunikace*. Praha: IPPP, 2008. ISBN 978-80-86856-52-0.
21. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999. 448 s. ISBN 80-7178-214-9.
22. WHO. 2006. *MKN-10, Mezinárodní klasifikace nemocí – Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: Psychiatrické centrum.

23. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
24. VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0.
25. VÍTKOVÁ, M. *Paradigma somatopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-1019-531-0.
26. WARNER, J. *Na pomoc rodičům dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Praha: Novinář, 1989.
27. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.
28. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie. ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.
29. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. Praha: Nakladatelství D + H, 2003. 68 s.

## O AUTORECH

**Mgr. Karla Adámková** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Markéta Benoniová** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Eva Čadová** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Dana Dvořáčková** – psycholožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Jarmila Fraiová** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Pavla Kašníková** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Kateřina Kopecká** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Monika Morávková Vejrochová** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Vlasta Pešková** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**PhDr. Mgr. Petra Průchová** – psycholožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Jitka Shánělová** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

**Mgr. Ivana Slámová** – speciální pedagožka SPC pracující se žáky s tělesným postižením.

Mgr. Eva Čadová a kolektiv

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

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Jazyková redaktorka Mgr. Silvie Langerová

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 978-80-244-4454-3 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4684-4 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0518





## 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 mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

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 978-80-244-4454-3

