



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Metodika se vzdělávacím obsahem:

**Vzdělávací modul 4.3: Programy podpory zavádění
podpůrných opatření v 2. - 5. stupni podpory**

Obsah

Úvod modulu.....	3
Podpůrná opatření u žáků s SPU.....	4
Podpůrná opatření u žáků s ADHD.....	18
Podpůrná opatření u žáků s poruchou autistického spektra	36
Aplikace podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností	51
Podpůrná opatření 2. - 5. stupně - Práce s pomůckami ve výuce pro žáky se zrakovým handicapem	84
Aplikace podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo u žáků v hraničním pásmu inteligence	102
Základní informace k prostorové orientaci a samostatnému pohybu.....	120
Podpůrné opatření 2. - 5. stupně – asistent pedagoga (tlumočník) a práce s pomůckami ve výuce pro žáky se sluchovým handicapem.....	147



Úvod modulu

Předkládaný text je výstupním materiálem projektu KIPR, klíčové aktivity 6 – Vzdělávání. Text reflektuje proběhnuvší vzdělávací modul 4.3: Programy podpory zavádění podpůrných opatření v 2. - 5. stupni podpory. Vzdělávací obsahy se věnují zejména specifickým skupinám dětí, žáků a studentů a způsobům poskytování podpůrných opatření 2.-5. stupně.

Texty se postupně zaměřují na jednotlivé skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti specifických poruch učení a ADHD, poruchy autistického spektra, poruchy chování, v oblasti mentální retardace, vad řeči, v oblasti žáků s narušenou komunikační schopností, žáků se zrakovým či sluchovým handicapem atd.

Zmíněný vzdělávací modul je věnován podpoře poradenských pracovníků školských poradenských zařízení i pedagogickým pracovníkům škol.

Lektorovanými tématy zmíněného modulu byly: Podpůrná opatření u žáků s SPU, Podpůrná opatření u žáků s ADHD, Podpůrná opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním, Aplikace podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností, Aplikace podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo u žáků v hraničním pásmu inteligence, Základní informace k prostorové orientaci a samostatnému pohybu, Podpůrné opatření 2. - 5. stupně – asistent pedagoga (tlumočnick) a práce s pomůckami ve výuce pro žáky se sluchovým handicapem, Podpůrná opatření 2. - 5. stupně - Práce s pomůckami ve výuce pro žáky se zrakovým handicapem, Aplikace dalších podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním a další. Metodický materiál podrobněji rozpracovává všechna výše uvedená témata.

Lektoři vzdělávacích programů sepsali obsah a zkušenosti s lektorováním jednotlivých vzdělávacích témat do metodických textů, které mají v rámci udržitelnosti projektu sloužit cílovým skupinám projektu, a další odborné veřejnosti, i po projektovém zakončení. Metodické texty jsou autorským dílem lektorů projektu, mohou se tedy nepatrně odlišovat stylem přístupem lektorů k pojetí jednotlivých kapitol uceleného metodického dokumentu.

Vzdělávací modul proběhl v rozsahu minimálně 40 hodin a nejčastější forma vzdělávání byla zvolena kombinace přednášky a semináře. Vzdělávací akce probíhaly na centrální i regionální úrovni. Centrální vzdělávání bylo vypisováno přes systém webových stránek a organizováno na pracovišti Národního ústavu pro vzdělávání v Praze, výjimečně pak i v jiných, velkých, krajských městech. Regionální vzdělávání bylo organizováno pro potřeby a v prostorách, konkrétního, do projektu zapojeného, pracoviště.

Podpůrná opatření u žáků s SPU

Autorka textu: PhDr. Zdena Michalová, Ph.D.

Bývalá vedoucí Pedagogicko-psychologické poradny při Základní škole pro žáky se specifickými poruchami chování.

Anotace vzdělávacího programu:

Text předkládá návrh možné podpory při vzdělávání dětí, žáků a mladých lidí, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají z diagnóz shrnutých pod pojmem specifické poruchy učení (dále SPU). Nabízí odborné veřejnosti možnosti, jakým způsobem přistoupit k eliminaci překážek v edukaci těchto jedinců tak, aby docházelo ke zkvalitnění a tím naplnění inkluzivního principu v rámci jejich vzdělávání. Přitom musí být dodržena dimenze, která umožní diagnostikovaným dosáhnout objektivních edukačních výsledků oproštěných od vlivu SPU tak, aby ve vzdělávacím procesu naplnili své schopnosti nezatížené symptomy uváděných specifických obtíží. Cílem textu je tedy ujasnit si možnosti zařazování těchto žáků do jednotlivých stupňů podpůrných opatření daných Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění včetně přístupu k nim bez pouhé tolerance jejich problémů. Poskytnutí podpory v procesu edukace zahrnuje zvážení možnosti využít různé zdroje jejího poskytování ve školním prostředí, včetně soustředění na zvýšenou míru zapojení žáků bez SVP do zkvalitnění skupinové práce a vzájemné kooperace či subjektivity a větší promyšlení plánované výuky učitelem v oblasti zvolených metod a forem práce se zohledněním individuálního stylu učení žáků.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.



1 Úvod

Specifické poruchy učení (dále SPU) jsou ve srovnání s jinými druhy zdravotních obtíží na venek zdánlivě banálním znevýhodněním. Termínem SPU můžeme zjednodušeně říci, že označujeme jedince, kteří dosahují neočekávaně slabších edukačních výsledků v porovnání se svým věkem, vzděláním, kognitivními schopnostmi a často i výsledky dosahovanými v zájmových činnostech. Řadíme je mezi poruchy neurobiologického původu, které bývají svou povahou heterogenní, tj. při jejich výskytu jde o interakci několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vlivů způsobujících problémy při osvojování čtení, psaní, počítání, pravopisu aj. (Matějček, Vágnerová 2006). Na tomto místě je vhodné upozornit, že MKN-11, vydaná 18. 6. 2018, již nehovoří o specifických poruchách učení, ale pracuje pouze s diagnózou Vývojová porucha učení v oblasti čtení, písemného projevu a počítání. Dle MKN-11 budou s největší pravděpodobností od roku 2022 přidělovány všechny zdravotní diagnózy, do té doby je stanoveno přechodné období, v jehož rámci mají možnost jednotlivé státy tuto normu implementovat do vlastních platných předpisů.

V tuto chvíli se však v této stati přidržuji termínu „specifické“. Mezi nejčastěji zmiňované SPU patří dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie a dyspraxie, českou specialitou jsou dyspinxie a dysmuzie.

Na dítěti, které jimi trpí, není od pohledu tzv. nic vidět ve srovnání například s dítětem, které je nevidomé. Pro rodiče proto bývá těžké si připustit, že právě jejich syn či dcera nemá pro zvládnutí základních výukových dovedností (tj. především pro zvládnutí čtení, psaní, pravopisu či počítání běžnými výukovými metodami aplikovanými ve škole) všechny potřebné dispozice. SPU má dotyčná osoba vrozené a nikdy se jich zcela nezabaví, jsou tedy určitou celoživotní zátěží. Jejich projevy jsou ovšem při vhodně zvolené intervenci zmírnitelné.

Z profilu v současnosti uplatňovaných definic popisujících, co to vlastně SPU jsou, je relativně zřejmé, že z historického úzu dochází pouze okrajově k změnám v jejich vnímání odbornou veřejností.

Pro připomenutí - nejprve se kladl důraz na pouhý defekt ve čtení, postupně došlo i k orientaci na písemný projev. Zhruba od druhé poloviny 20. století se při výskytu dyslexie zdůrazňuje jako podstatný deficit fonologických funkcí a dále deficit v oblasti receptivní i expresivní řeči. Koncem 20. století se zdůrazňují neurobiologické příčiny SPU. Aktuálně jsou prakticky upozaděny definice vycházející z odlišné anatomie nebo fyziologie mozku, naopak jsou upřednostňovány definice psychologické orientované na percepčně-motorické a kognitivní deficity dyslektiků. Obtíže, které jsou pro tyto poruchy typické, se objeví bez ohledu na úroveň rozumových schopností dotyčného. Stěžují osvojování čtení, psaní, ale i počítání a znesnadňují prakticky při pozdním ošetření proces učení ve všech zpravidla naukových předmětech a negativně působí na sebevědomí žáků.

Příčiny specifických poruch nejsou jednoznačně identifikovatelné. Lze vycházet pouze ze skutečnosti, že se jedná o drobné odchylky ve vývoji centrální nervové soustavy a na poli vědy nepanuje shoda, které to doopravdy jsou. Mozek člověka s SPU má v souvislosti s nimi určité výkonnostní rezervy.

Protože v českých školách děti s SPU jsou nejčastěji vykazovanou diagnózou a nejfrekventovanějšími obtížemi, kterými v současnosti lidská populace trpí, je vhodné se zamyslet v souvislosti s Vyhláškou 27/2016 Sb. v aktualizovaném znění nad obsahem podpůrných opatření v jednotlivých stupních podpory u těchto dětí/žáků tak, aby nedocházelo k jejich pouhému neefektivnímu tolerování. Přitom musí být dodržena dimenze, která umožní diagnostikovaným dosáhnout objektivních edukačních výsledků oproštěných od vlivu SPU tak, aby ve vzdělávacím procesu naplnili své schopnosti nezatížené symptomy uváděných specifických obtíží. Cílem textu je tedy ujasnit si v prostředí odborné veřejnosti možnosti orientační zařazování těchto žáků do jednotlivých stupňů podpůrných opatření daných platnou školskou legislativou. Bezespору důležitou roli při subjektivním vyrovnávání se s příznaky poruch u každého jedince s SPU sehrává kvalita jeho resilience. Děti s vysokou resiliencí bývají adaptabilnější, flexibilnější a lépe zvládají stres, který jim přináší překážky v podobě specifických obtíží. Pro jednodušší označení jedinců s SPU, kterých se tento text dotýká, bude zde hovořeno pouze o žácích s tím, že pod tento termín zahrnuji jak děti z mateřských škol, žáky ze škol základních, tak i studenty ze škol středních. Ze stejného důvodu na dílčích místech textu se hovoří o dyslektících, dysgrafících, dysortografících apod. Smyslem tohoto označení není kategoricky upozornit na pouhé obtíže jedince s jeho limity, pouze se jedná o zkrácenou formu vyjádření „jedinec, resp. žák s dyslexií, dysgrafií, dysortografií apod.“ s ohledem na stanovený rozsah textu. Při užití tohoto zkráceného označení stále musíme mít na mysli, že prvotní je vždy vnímat každého podporovaného žáka s touto diagnózou jako jedinečnou osobnost, kterého přítomnost dílčí SPU limituje pouze v jedné či více oblastech jeho života, nikoli v celé jeho komplexitě.

2 Odraz SPU ve výuce

Specifická porucha učení se komplexně promítá v podstatě do všech vyučovacích předmětů, nejen do zvládání českého jazyka a cizích jazyků, jak se dříve předpokládalo. Kromě vlastních akademických deficitů většina žáků s SPU trpí, jak již bylo naznačeno, nízkým sebevědomím a sebepojetím. Pokud se jim něco podaří, považují to za dílo tzv. náhody.

U **dyslektiků** nedostatky ve čtení bývají považovány za klíčový projev specifických poruch učení, s postupujícím věkem dyslektika však bývá kvantita čtení stále spíše pomalejší, porozumění čtenému textu se zdokonaluje obzvláště u těch jedinců, s kterými bylo systematicky pracováno na minimalizaci jejich obtíží nejen ve školním, ale především v domácím prostředí. Problémy s plynulostí čtení přetrvávají i u dospělých s dyslexií, zřejmě v souvislosti s rozdíly v jejich mozkové aktivitě v porovnání se čtenáři bez této poruchy (Christodoulou, J. A., 2014). K správnému pochopení však často dyslektici potřebují text pročíst opakovaně, podtrhávat si v něm aj. Čím déle probíhá hlasité čtení, tím se zvyšuje jeho nepřesnost a narůstá specifická chybovost v souvislosti s narůstající únavou čtenáře. Čím jsou nižší kognitivní schopnosti dyslektika, tím jsou nižší předpoklady k porozumění tomu, co čte.

Ráda bych upozornila, že v průběhu čtení se můžeme setkat u některých dyslektiků s **tzv. vizuálním stresem** (Monger, L., 2015, s. 142). Čtenář netrpí žádnou orgánovou poruchou zraku, přesto se v textu ztrácí, nevyhovuje mu číst z bílého podkladu, protože je bílou barvou



papíru nepříjemně oslňován (subjektivně to tak pocit'uje), při čtení ho začíná bolet hlava a oči a má pocit, že grafémy jsou rozmazané, prolínají se, překrývají nebo že se mu text rozbíhá po stránce. Písmena vnímá jako stínovaná, i když tomu tak ve skutečnosti není nebo se dostává do iluze, že před ním utíkají, slova se mu spojují v jednolitý celek a mezery mezi nimi odvádějí jeho pozornost od textu.

Pokud problémy žáka **spočívají v motorické neobratnosti** (dyspraxii a s ní související dysgrafií), budeme se v rámci společného vzdělávání v přístupu k dysgrafikovi řídit určitými zásadami, protože obtíže v písemném projevu se odrážejí do všech předmětů, kde je nutné provádět zápisy, písemné zkoušení, aj. (Michalová, 2016). Motorická neobratnost negativně ovlivňuje výkon v předmětech, kde záleží na šikovnosti (tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní vyučování, ale i geometrie aj.). Dysgrafie se ale často vyskytuje u mnohých žáků i zcela izolovaně, aniž by u nich byly symptomy dyspraxie pozorovány a obtíže v kvalitě písma je samozřejmě nezbytné také zohlednit.

Obtíže **dysortografiků** s pravopisem též negativně zasáhnou kvalitu písemného projevu ve všech předmětech. Nejčastěji se však setkáme s kumulací specifických obtíží, kdy žák/student trpí všemi druhy SPU, tzn. jak dysgrafií a dysortografií, ale také dyslexií.

Dyskalkulici zprvu mají problém s vytvářením pojmu čísla, ať přirozeného, desetinného, zlomku, racionálního, obecně reálného. Zaměňují číslice, nedokáží správně porovnávat čísla, provádět matematické operace nejprve s přirozenými a následně dalšími čísly, neorientují se bezpečně v číselných řádech, nechápou podstatu slovních úloh, mají problém s orientací v prostoru. Žák s **dyskalkulií** poměrně dlouhou dobu nebývá schopen pregnantně mentálně uchopit jednotky měr, nerozumí vztahům mezi nimi. Často selhává již při základních počtech do deseti, uchyluje se k počítání pomocí prstů, vážne jeho schopnost numerace následně s přechodem přes desítku, což nebývá neobvyklé ani ve vyšších ročnících. Velké rezervy mívá v tzv. početní geometrii.

3 Diagnostická kritéria

Podstata diagnostiky, a následné rediagnostiky, by měla spočívat ve sledování pokroku, kterého dítě dosahuje a ne v pouhém hledání jeho nedostatků. Proto by bylo velmi žádoucí preferovat při vyšetření metody **dynamické diagnostiky**, což je jeden z moderních a v budoucnu snad i jeden z hlavních diagnostických přístupů k dětem s výukovými obtížemi. V jejím rámci se u vyšetřovaného zkoumá, jaká míra a intenzita podpory je nezbytná k tomu, aby byl schopen optimálně plnit zadané úkoly. Je však velmi časově náročná. **Nezaměřuje se tedy na nedostatky probanda, ale především na způsob provádění následné funkční intervence** a stanovení míry konkrétní podpory, která mu pomůže jeho problém překonat. Při analýze výsledků vyšetření bychom měli zohlednit i specifické projevy dítěte, které snížily jeho výkon, **například variující pozornost, nízkou motivaci k práci, odpor k vyšetření jako takovému, zvýšenou unavitelnost, úzkostnost, dráždivost, sníženou odolnost k zátěži.**

Ideálně při proklamaci humanistických přístupů k žákovi by bylo preferovat i ve školských poradenských pracovištích **formativní diagnostiku, neboť jejím kritériem je nalézt metodu,**

která přispěje k zlepšení práce diagnostikovaného žáka v procesu učení i v jeho výsledcích.

Při vlastní diagnostice SPU se zaměřujeme na čtyři základní oblasti, které nám její výskyt mohou pomoci odhalit:

- 4 **podpůrné diagnostické aspekty** - mezi ně patří osobní a rodinná anamnéza, školní a sociální anamnéza;
- 5 **aktuální úroveň intelektových schopností** – diskrepance intelektového a školního výkonu může v některých případech představovat ještě stále základní diagnostické kritérium. Pro další práci s dyslektikem je ale především důležité znát profil jeho schopností a využít jej ve vhodně zvolené intervenci;
- 6 **úroveň výkonu ve čtení, psaní, pravopisu, počítání.** Přitom sledujeme kvantitativní i kvalitativní složku výkonu. Pro dobře nastavenou intervenci je především kvalitativní rozbor nepostradatelný;
- 7 **úroveň funkcí percepčně-motorických a kognitivních:** vnímání, pozornost, paměť, motorika, řeč a kvalita jazykových rovin, v podstatě jde o vyhledávání dílčích deficitů výkonu.

Po stanovení celkové aktuální úrovně a konkrétních specifík určitého klienta se poradenská pracovníci zaměří výběrově na diagnostiku následujících oblastí:

- aktuální úroveň rozumových schopností;
- úroveň především školních schopností a dovedností (zejm. čtení, písemný projev, počítání...);
- lateralita;
- percepce (především zraková, sluchová, rytmická);
- motorika (hrubá, jemná, oční pohyby, motorika artikulačních orgánů, grafomotorika, senzomotorika, pohybová koordinace);
- verbální a neverbální komunikace;
- prostorová a časová orientace;
- sociální faktory (rodinné zázemí, školní prostředí apod.);
- tělesné a psychické charakteristiky;
- chování.

8 Obraz žáka s SPU ve 2. - 4. stupni podpůrných opatření

Zařazování žáků s SPU do jednotlivých stupňů podpory je nezbytné dobře zvážit v kontextu celého zkoumaného případu. Kromě hloubky obtíží každého konkrétního žáka musíme zvažovat kvalitu jeho funkčních nedostatků a deficitů schopností, případné obtíže v koncentraci pozornosti včetně možné nižší odolnosti vůči námaze, nedostatečné podmínky vnějšího charakteru v prostředí, v němž se žák nachází a konstituční nedostatky, tj. např. opožděný tělesný vývoj, neurologické obtíže neznámého původu apod. (srov. Pokorná, 2001).



Jedním z podpůrných opatření je **vytvoření individuálního vzdělávacího plánu**, který nemusí mít každý žák s diagnostikovanou SPU – vždy záleží na konkrétním rozsahu jeho obtíží. Zdá se mi kontraproduktivní psát např. IVP v případě, když žákovi stačí poskytovat delší čas na práci v hodině a na korekci napsaných textů či umožnit mu ofotit si poznámky z hodiny a vlepit do sešitu z příslušného naukového předmětu. **IVP by měl být zpracován pro žáka, který není schopen v důsledku své SPU dosáhnout výstupů daných RVP/ŠVP.**

Ve 2. stupni podpůrných opatření žák potřebuje takové zohlednění ze strany učitele, aby byl schopen samostatně pracovat při frontální výuce s ostatními intaktními žáky v procesu vyučování. Jeho speciální vzdělávací potřeby jsou takového rozsahu, že vyžadují drobnější a pouze v určité oblasti vzdělávání výraznější úpravy v organizaci výuky. Žák má spíše dobrou podporu ze strany rodiny. Nejčastěji se jedná o poskytnutí prodlouženého času na práci s textem a písemné práce včetně jejich kontroly. Do úprav obsahu a výstupů vzdělávání není nutné ani potřebné dělat zásah, spíše se bude při práci se žákem jednat o jiné způsoby zprostředkování či práce s učivem (užití přehledů učiva, jiný způsob provádění zápisu učiva apod.). Účelnost práce dle individuálního vzdělávacího plánu je potřebné prodiskutovat se školou a zákonnými zástupci či plnoletým klientem.

Do 2. stupně podpory mohou být zařazeni např. žáci s dvojí výjimečností, kteří často své specifické obtíže dlouhou dobu překrývají svým intelektem. U nich je nezbytné se orientovat vždy i na podporu jejich silných stránek, ne se zabývat pouhou minimalizací obtíží plynoucích z jejich SPU. Mohlo by se tak stát, že dotýčný žák bude orientován pouze reedukačně a jeho nadání nebude odpovídajícím způsobem rozvíjeno.

Ve 3. stupni podpůrných opatření je již nezbytné navrhnout výraznější úpravy v organizaci výuky, žák mívá v podstatě obtíže ve většině vyučovacích předmětů, často v souvislosti s obtížemi v oblasti pracovní paměti a narušených jazykových rovin. Často se jedná i o žáky, u nichž je SPU komorbiditou ADHD, která proces žákovy edukace významně stěžuje. Typické bývá výrazně pomalé psychomotorické tempo či naopak zbrkllost při samostatné práci. K tomu žák potřebuje výraznější průběžnou individuální podporu učitele nebo sdíleného asistenta pedagoga. Podpora žáka ze strany rodiny nebývá systematická či i přes systematickou podporu rodiny obtíže žáka bývají rezistentní. Důležité je nastavení speciálně-pedagogické péče, intervence, popř. obojího. Nezbytné již bývá pracovat dle individuálního vzdělávacího plánu.

Úprava obsahu vzdělávání spočívá v doporučení učitelům zaměřit se na základy probíraného učiva v předmětech, které jsou pro žáka obzvláště náročné, a to tak, aby byl především veden k osvojení látky, která je nezbytná pro další návaznost zvládnutí učiva vyššího ročníku. S učivem, resp. s jeho dílčími kapitolami, které budou nad jeho možnosti, by měl být pouze orientačně seznámen. V tom případě bude nutné přistoupit na snížení nároků v konkrétně probírané dané kapitole. Tomu bývá potřebné upravit i obsah kontrolních prací a dle potřeby i domácích úkolů.

Zařazení žáků s SPU **do 4. stupně podpůrných opatření** bývá méně časté. Spadali by sem žáci, jejichž problémy je možné v rámci společného vzdělávání eliminovat pouze částečně a

s nižší efektivitou. Žák vyžaduje s ohledem na rozsah svých obtíží stálý dohled a pomoc včetně práce dle IVP ve většině výukových předmětů. K zvládnutí předepsaných kompetencí je nezbytné přistoupit na téměř setrvalou individuální práci a podporu asistentem pedagoga. Úpravy obsahu vzdělávání jsou v podstatě identické se stupněm podpory č. 3, často je však nezbytné ustoupit od výuky dalšího cizího jazyka. V tom případě se mění obsah předmětu druhý cizí jazyk, nahrazuje se v souladu se školou i s rodiči rozšířením výuky prvního cizího jazyka v hodinové dotaci odpovídající rozsahu druhého cizího jazyka či speciálně pedagogickou péčí. Přes pravidelnou spolupráci ze strany zákonných zástupců a speciálně-pedagogickou péči nedochází k eliminaci specifické chybovosti, podávaný výkon ze strany žáka je v určitém předmětu /předmětech zůstává na úrovni jedince minimálně o 2 ročníky mladšího. Je vhodné zvažovat, zda by nebylo pro žáka efektivnější vzdělávat se ve třídě či škole zřízené dle §16 odst. 9 ŠZ, určené pro žáky s touto poruchou učení.

U všech stupňů podpory je nezbytné dle konkrétních obtíží žáka počítat s **použitím speciálních pomůcek**, kterých je v současné době na našem trhu velké množství a vzhledem k erudici pracovníků, pro které je text určen předpokládáme, že jsou v nich orientováni. Rozsah tohoto textu neumožňuje poskytnout jejich podrobnější soupis.

9 Formy a metody práce a možnosti jejich modifikace

Následující přehled, který však dozajista není vyčerpávající, uvádí osvědčené formy a metody práce, které se opravdu neodlišují od těch užívaných u žáků bez specifických obtíží. Nejvíce se osvědčuje multisenzoriální přístup vyučujícího v rámci frontálního, skupinového vyučování včetně jeho individualizace, v jejímž rámci vhodně provádíme způsob diferenciací výuky, opět samozřejmě v souvislosti s hloubkou žakových obtíží. Vzdělávání by mělo být diferencované a vycházet z žakových zájmů, schopností, nadání. K přímé práci lze například doporučit:

- metody synkritické (srovnávací)
- vyprávění
- vysvětlování, prodloužený výklad
- rozhovor
- práce s ilustrovanými encyklopediemi
- využití různých zdrojů k učení – rozličné texty, PC, výukové programy)
- způsob vedení výuky propojit se stylem učení žáka (vizuálním, auditivním, kinestetickým)
- pozorování
- demonstrace
- praktické práce
- laboratorní práce
- fixní metody - procvičování vědomostí a dovedností pomocí počítačových programů
- besedy
- dopisování s vrstevníky z cizích států
- využití fonoték v knihovnách



- psychosociální hry a cvičení
- dramatizace
- psychorelaxační cvičení

Cílem práce dle uváděných metod by mělo být systematicky zvyšovat motivaci žáků ke školnímu vzdělávání, přesvědčovat se, že žáci opravdu znají učivo, na které navazují. Dle potřeby by mělo být takřka samozřejmostí rozfázovat probírané učivo do dílčích kroků a přesvědčovat se, že jim žák skutečně rozumí, resp. že rozumí jejich následnosti. V souvislosti s proklamovanou multisenzorialitou pak umožnit používat názorné strukturované a zjednodušené přehledy učiva, které žák bude umět ve výuce funkčně používat.

Pro žáky vyšších tříd prvního stupně základní školy, především však pro žáky druhého stupně ZŠ, středních a vyšších škol je výhodné vést žáky k používání **mentálních map**. Jsou to určité organizační nástroje efektivního chápání našeho mozku. Mentální mapa mapuje žákovy úvahy, a jak říká jejich autor, jejich prostřednictvím:

- se učíme lépe plánovat;
- rozvíjíme schopnost komunikace;
- jsme tvořivější;
- šetříme čas;
- lépe zvládáme problémy;
- lépe se koncentrujeme;
- zlepšujeme svou organizační schopnost;
- více si pamatujeme;
- rychleji a efektivněji se učíme;
- jsme schopni vnímat svět jako celek (Buzan, 2007),

Při práci se žáky s SPU je vhodné zařazovat i hrové prvky. Nejlepší je taková hra, při jejímž plnění žák nezpozoruje, že se vlastně něčemu učí. Velice tedy záleží na promyšlené motivaci ze strany učitele. Hrová činnost více či méně zakrývá didaktický cíl hry a je nezbytné, aby zvolený hravý prvek v očích žáků navenek dominoval nad vlastním úkolem. Opěrným bodem pro myšlení a jednání žáků jsou jasná, jednoznačně zvolená a předložená strukturovaná pravidla hry. Musí poskytovat možnost kontroly a sebekontroly. Hodnocení her výrazně ovlivňuje proces učení, má pudovou úlohu a komplexně ovlivňuje zájmy žáka o danou činnost, vyučovací předmět, reedukaci aj..

10 Organizace vyučování

Základní zásadou práce je u dětí s především se závažnějšími formami poruch učení snížit vliv procesu psaní a čtení na výsledky učení a prokázání skutečných znalostí. Proto se snažme pozměnit zadání úkolů a našich nároků na žáka tak, aby byly v souladu s jeho potřebami pro učení.

Především bychom se měli snažit změnit poměr napsané práce ve prospěch ústního zkoušení, měli bychom zvážit objem písemné práce, kterou po žákovi budeme požadovat, dále by bylo vhodné zvážit složitost psaného úkolu, užití nástrojů k vytvoření psaného produktu a formát písemné práce.

Pokud problémy žáka či studenta spočívají v motorické neobratnosti a s ní související dysgrafií, budeme se v rámci společného vzdělávání v přístupu k dysgrafikovi řídit určitými zásadami, protože obtíže v písemném projevu se odrážejí do všech předmětů, kde je nutné provádět zápisy, písemné zkoušení, aj.

Obtíže dysortografiků s pravopisem negativně zasáhnou kvalitu písemného projevu ve všech předmětech. Nejčastěji se však setkáme s kumulací specifických obtíží, kdy žák trpí všemi druhy SPU, tzn. jak dysgrafií a dysortografií, ale také dyslexií. Uvedme si tedy možné konkrétní způsoby podpory těchto žáků a studentů:

Obecné příklady podpory žáků s SPU ve výuce

Smyslem a cílem poskytování podpůrných opatření žákům a studentům při výuce není přistupovat k nim jako k někomu, kdo nic nemusí dělat, ale vytvořit takové podmínky, které jim umožní podávat výkon shodný s jeho rozumovými předpoklady oproštěné od specifických obtíží.

Reid (2006) se domnívá, že mezi zásadní složky vzdělávacího procesu ovlivňující výsledky učení žáků a studentů s SPU patří:

- prostředí, ve kterém se dotyčný učí;
- prožívání, které vztah ke studiu doprovází;
- sebevědomí, které souvisí s konkrétním vyučovacím předmětem, edukační situací, náročností studijní povinnosti či přístupem učitele k žákovi;
- motivace ke školní práci;
- styl vyučování konkrétního učitele a jeho způsob komunikace se žáky;
- učební styl žáka;
- charakter úkolu a jeho zadání, formát cvičení, komplexnost úkolu, míra abstrakce aj.;
- materiály užívané v průběhu plnění úkolu;
- další mechanismy, tzv. podpůrné – část dne, kdy pracujeme, přítomnost/nepřítomnost dalších lidí, kteří nás v učení podporují, kde se učíme (křeslo, pohovka, dopravní prostředek...), tiché prostředí nebo s puštěnou hudbou atd.

Stručně řečeno, každá z nás potřebuje jiný přístup a jiné podmínky k tomu, aby byl schopen podat ve výuce co nejlepší výkon. A to je to, co by každý učitel měl mít neustále na paměti.

Nejdůležitější a nejběžnější způsob podpory ve školním prostředí u jedinců především s těžšími formami specifických obtíží (od 3. stupně podpůrných opatření) by měl být zhruba následující, samozřejmě s ohledem na skutečné obtíže toho kterého konkrétního žáka:



zadání veškerých úloh je žádoucí prezentovat jak ústně, tak prostřednictvím písemného zpracování – např. ponechat zapsané zadání na tabuli, klíčová slova k řešení úlohy apod., aby se k nim žák/student mohl dle potřeby vracet;

zadání prezentovat v logické souvislosti, instrukci po instrukci – tak se dotýční žáci s SPU, především dyslektici, neztratí v textu, v jednoduchých úkolech, slovních úlohách apod.

- při zahájení práce v případě potřeby poskytnout podporu prvního kroku;
- při jakékoliv instrukci prověřit, zda žák dostatečně vnímal zadání a ví, jak má dál pracovat;
- při výkladu učiva v naukových předmětech poskytnout písemnou osnovu výkladu, aby žák mohl lépe sledovat výklad, obzvláště u náročnější látky;
- poskytnout dostatek času na práci spojenou se čtením, psaním a následnou kontrolou, a to o 25 – 50% ve srovnání s intaktním žactvem, na střední škole se osvědčuje, když se obzvláště ověřovací písemné práce, testy apod. zadávají spíše ke konci výuky, aby student mohl pokračovat ve zpracování popř. i o přestávce mezi jednotlivými vyučovacími hodinami, ovšem nerušen spolužáky, proto nikoli ve třídě, ale v izolované místnosti (kabinet učitele aj.);
- často opakovat a upevňovat probíranou látku, dle potřeby i jinou formou a jiným postupem výkladu;
- zkrátit objem požadované práce bez nutnosti zbytek cvičení dopisovat v domácím prostředí (samozřejmě, že tato podpora předpokládá i zjevnou snahu žáka);
- dle potřeby poskytnout individuální doučování;
- u žáků/studentů, u nichž se čtení nelepší, ale i u těch, jejichž tempo práce je výrazně pomalé, umožnit používat ICT, konkrétně elektronické dokumenty a hlasové výstupy (lze zde měnit velikost písma a jeho barvu, jas a kontrast, rychlost čtení, druh hlasu, zda mužský, ženský či vygenerovaný počítačem);
- ve srovnání s jinými žáky/studenty důsledněji kontrolovat, že si vše potřebné zapsali správně, aby v opačném případě se neučili chybné termíny, slovíčka, pojmy aj.
- zajistit žákům podklady, podle kterých se budou doma učit, nespolehat na správnost zápisu při opisu z tabule nebo učebnice; poskytovat odkazy na látku zpracovanou v učebnicích, případně jiných zdrojích;
- předem poskytnout texty, které se společně ve třídě užívají při čtení, výkladu nového učiva apod. – žák/student, má-li možnost se dopředu s textem seznámit, lépe se může soustředit na výklad a snáze se v textu orientuje;
- obsáhlé písemné práce by měl mít žák možnost psát rozložené ve více hodinách;
- poskytnout vzorové texty, šablony aj., podle kterých může žák/student zvládnout nacvičit psaní např. určitého slohového útvaru;
- hodnotit práci, kterou stihne vykonat, do hodnocení by se neměly promítnout nevyřešené úlohy související s výkyvy pozornosti;
- odlišně zadaný domácí úkol co do rozsahu, popř. i obsahu;
- poskytování přednostně takového výkladu, který dodržuje zásadu multisenzoriality (výklad lze přijímat pokud možno tzv. všemi smysly);

- umožnění práce s kompenzačními pomůckami a vizualizovanými přehledy učiva v hodinách, u těžkých případů i při písemných pracích, kdy jedinec s SPU prokazuje, že umí s vizualizovanými přehledy pracovat;
- podporovat žáka při kontrole práce, zprostředkovávat mu postupy vedoucí k eliminaci chyb, postupovat podle dílčích předem definovaných kroků;
- poskytnout zvýšenou toleranci písemného projevu ve všech předmětech;
- diktáty zkracovat, nahrazovat je doplňovacími cvičeními, slovně odůvodňovat zápis slov, chyby hodnotit tolerantně;
- místo psaní psacím písmem povolit v souvislosti s lepší čitelností textu psát jiným typem písma (nejčastěji tiskací) či přímo psaní na počítači;
- doporučovat a používat zvukové materiály, nahrané audioknihy, hlasový výstup z počítače, který těžkým dyslektikům pomůže přečíst text;
- objasňovat souvislosti v textu a diskutovat o nich – a to i na střední škole, mají-li dyslektici problém s porozuměním čtenému textu. Je velmi dobrou podporou, pokud učitel pomůže objasnit souvislosti obsažené v textu a pomůže s upřesněním, kde tyto souvislosti v textu najít.

11 Oblast hodnocení

Důležitým opatřením ze strany učitele by měla být přiměřená míra tzv. **sociálního přesvědčování**. Pokud bude učitel žákovi říkat, že to, co má vykonat zvládne, budeme se pravděpodobně více snažit cíle dosáhnout, než když mu dá najevo, že v jeho úspěch nedoufá či v případě zvládnutí úkolu to bude považovat za akt náhody. Nelze ovšem opomenout, že důležitou roli sehrává i vlastní prožívání žáka.

Podstatné je, aby učitel zvládl směrem ke každému potřebnému žákovi zadat úkol tak, aby pro něj nebyl příliš jednoduchý, ale ani nezvládnutelný. U dětí s opravdu těžkou poruchou učení lze k tomuto nesnadnému úkolu využít i učitelem instruovaného asistenta pedagoga, popř. sdíleného asistenta pedagoga. Pokud bude žák s SPU s vynaložením určité dávky úsilí schopen zadaný úkol vyřešit, prožije pocit úspěchu a radosti, získá vlastní zkušenost s tím, že úlohu zvládl a Bandurovými slovy, jeho vnímaná účinnost se posílí.

Stejně důležitou roli sehrává pro žáky při práci učitelem poskytovaná zpětná vazba odpovídající vynaloženému úsilí žáka, oceňující především jeho snahu, nejen pouze komplexní výkon. Je to forma určitého sociálního přesvědčování, která je při intervenci a aplikaci podpůrných opatření jedním z velmi důležitých a nenahraditelných pedagogických prostředků. Učitel může vnímanou účinnost posilovat také zprostředkovaně tím, že žáci uvidí své úspěchy při zvládání obdobně náročných úkolů u sebe vzájemně.

Školní hodnocení by mělo objektivně posoudit skutečné vědomosti a dovednosti žáka, nezkreslené přítomnou SPU. Mimo jiné by mělo pro něj mít v pozitivním smyslu slova i **funkci motivační**. Z tohoto důvodu je vhodnější, i když zároveň pro učitele náročnější, vycházet z **formativního hodnocení**, které nesrovnává výkony jednotlivých žáků mezi sebou. Jeho smyslem je informovat žáky o pokrocích, které v učení dělají. Cílem by mělo být pomoci jim odhalit jak to udělat, abych předepsané učivo na své kognitivní úrovni zvládl.



Pro žáky ve 2. stupni podpory je často dostačující tradiční **sumativní hodnocení** známkou, které lze propojit v případě potřeby s **širším slovním hodnocením** naplňujícím kvalitativní, formativní a diagnostickou funkci. Přesto, že širší slovní hodnocení je náročnější pro učitele, má nespornou výhodu, že naznačuje žákovi, jakých prostředků použít pro své další zlepšení. Posuzuje výsledky vzdělávání žáka v jeho celkovém vývoji, oceňuje i píli a celkový přístup k edukačnímu procesu včetně domácí přípravy (Michalová, 2004).

Ve 3. či dokonce 4. stupni podpůrných opatření si musíme nejprve promyslet cíl hodnocení a objektivně se rozhodnout, který způsob hodnocení u konkrétního žáka bude nejvhodnější aplikovat. V některých případech je nejlepší kombinovat několik způsobů, podle toho, jak který předmět je pro konkrétního žáka náročný.

Osvědčuje se např. **autentické hodnocení** s využitím **diagnostického portfolia**. Pod portfoliem si představme šanon nebo desky s uloženými nejrozličnějšími pracemi žáka vzniklými při výuce, výsledky testů, sebehodnocení žáka, ale i materiály, z nichž je patrné, jak probíhá vlastní proces jeho učení (mentální mapy, koncepty...) včetně například záznamů o pozorování učitelem, založených hodnocení studenta na praxích apod.

Hlavní výhody portfoliového hodnocení spočívají v možnosti posuzovat dovednosti a znalosti žáka komplexně a dlouhodobě a propojovat formativní hodnocení se sumativním.

Lze také doporučit **hodnocení kritériální**. Při tomto hodnocení používáme pouze dva stupně: vyhověl – nevyhověl. Vůbec nezáleží na výkonu ostatních, stačí splnit dopředu nastavené kritérium, bez tohoto včas nastaveného kritériálního obsahu nemůže metoda fungovat. Kritériem může být zvládnutí určitého slohového útvaru, znalost dopředu daných odpovědí na soubor shrnujících otázek, osvojení určité sumy učiva z anglického jazyka atd. Stanovené kritérium musí korespondovat se schopnostmi žáka, a to včetně jeho kognitivních předpokladů.

12 Závěr

Specifické poruchy učení postihují nemalou část dětské populace. Potíže žáka s SPU se neomezují pouze na školní vyučování, ale promítají se do celého sociálního systému, v němž se pohybuje. V souvislosti se společným vzděláváním by každému žákovi měla být přizpůsobena výuka ve třídě tak, aby mu stručně a jasně vyjádřeno, vyhovovala. Během vyučovacího procesu by měly být žákům nabízeny přiměřené vývojové činnosti jejich věku a s ohledem na jejich vrozené dispozice a možnosti. Naplnit tento požadavek považujeme za náročné, každé dítě je jedinečné, každé má jiné potřeby, a to včetně speciálních vzdělávacích potřeb. Nelze opomenout důležitý faktor podílející se na úspěšnosti žáka, kterým bývá sociální prostředí významně ovlivňující celkový jeho rozvoj. Rozdíly se projevují v úrovni myšlení, chápání, řeči, postojích k učení, v osobních zkušenostech. Učitelé by měli odlišnosti žáků přiměřeně respektovat a přizpůsobit jim způsob vedení výuky tak, aby se tyto děti nepovažovaly za hloupé, méněcenné a dostaly šanci prokázat své znalosti a dovednosti neovlivněné přítomnou specifickou poruchou. Aby ona míra poskytnuté přiměřenosti byla vhodně podporující a nikoli na škodu žákovi, tomu na základě diagnostiky ve školském poradenském pracovišti lze přidělením v souladu s Vyhláškou 27/2016 Sb. v aktualizovaném znění doporučených postupů,

diferencovaně rozčleněných do 2. a vyššího stupně podpůrných opatření. Striktní rozčlenění obrazu žáka do dílčích stupňů podpory nelze jednoznačně vydefinovat. Souvislost musíme hledat právě v již uváděných rozdílech mezi žáky vyplývajících z jejich osobnosti jako takové, z funkčních nedostatků a deficitů schopností, z kvality koncentrace pozornosti včetně možné nižší odolnosti vůči námaze. Neopomíjíme ani jeho konstituční nedostatky, tj. např. opožděný tělesný vývoj, neurologické obtíže neznámého původu aj.

Objektivně zmapovat konkrétní situaci žáka s SPU a zařadit ho do určitého stupně podpory má možnost pouze ten odborník, kterému se dostává co nejvíce objektivních informací ze všech prostředí, v nichž se žák vyskytuje, doplněných o informace o aktuálním zdravotním stavu. Podle toho pak provede analýzu všech dostupných dat včetně dat získaných z diagnostiky a navrhne nejoptimálnější stupeň podpory. Při jeho stanovení se nevyhne určité míře subjektivity rozhodnutí, což by si měl stále uvědomovat a při přidělování určitého druhu podpory se snažit o co největší objektivitu s ohledem na jeho prospěch v pozitivním smyslu. To znamená pomoci žákovi vytvořit prostřednictvím doporučení určitou míru tolik potřebné podpory při edukaci, ale skutečně podpory, nikoliv pouhé tolerance. Neobjektivní negativní hodnocení a klasifikace mohou významně ovlivnit další vývoj žáka, působí negativně na jeho sebeúctu a sebehodnocení, často ovlivňuje vztahy sociálního okolí vůči němu a získané pocity méněcennosti mohou poznamenat jeho budoucí nebo pracovní kariéru. Pouhé zohledňování a tolerování obtíží při hodnocení zase povede žáka k pocitům, že nemusí vyvíjet pro zvládnutí učiva žádné velké úsilí. Z toho vyplývá, že maximálním smyslem přidělování podpůrných opatření a jejich obsahového naplnění musí být umožnit žákovi pracovat při svém vzdělávání dle svých skutečných schopností oproštěných od projevů poruchy a pomoci mu k učení získat kladný postoj.



13 Zdroje

Buzan, T. (2007), *Mentální mapování*. Praha: Portál.

Christodoulou, J.A., Del Tufo, S.N., Lymberis, J., Saxler, P.K., Ghosh, S.S., Triantafyllou, C., Whitfield-Gabrieli, S., & Gabrieli, J.D.E. (2014). *Brain bases of reading fluency in typical reading and impaired fluency in dyslexia*. *PLoS ONE* 9(7): e100552.

Jameson, M. (2009) *Good Practice Guide for Justice Professionals: Guidelines for supporting Clients and Users of the Justice System with Dyslexia and related SpLDs*. London: British Dyslexia Association

Matějček, Z., Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.

Michalová, Z. (2016). *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Michalová, Z. (2004). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Monger, L., Wilkins, A., & Allen, P. (2015). Identifying visual stress during a routine eye examination. *Journal of optometry*, 8(2), 140-145.

Pokorná, V. (2001). *Specifické poruchy učení*. Praha: Portál.

Reid, G. (2006). *Learning styles and inclusion*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Podpůrná opatření u žáků s ADHD

Autor textu: PhDr. Zdena Michalová, Ph.D.

Bývalá vedoucí Pedagogicko-psychologické poradny při Základní škole pro žáky se specifickými poruchami chování

Anotace:

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) představuje jednu z nejčastějších poruch v dětském věku, zahrnuje 5 – 7% dětské populace, proto si zasluhuje zvýšenou pozornost učitelů i poradenských pracovníků při podpoře vzdělávání. V čisté formě se objevuje přibližně v pouhých 31%, většina jejích nositelů trpí některou z komorbidit, ať se jedná například o poruchy učení, opoziční chování, poruchy chování, obsedantně-kompulzivní poruchy apod. V různém rozsahu charakteristické projevy ADHD přetrvávají až do dospělosti. Představuje výrazný handicap v běžném životě jak v oblasti emoční, tak kognitivní i vztahové. Charakterizují ji tři základní dimenze příznaků, a to hyperaktivita, impulzivita a porucha pozornosti, zvažuje se přidání dalšího typického znaku, kterým je nízká frustrační tolerance. Tento text si klade za cíl přispět ke snížení edukačních obtíží žáků s ADHD srozumitelným metodickým materiálem s výčtem vhodných podpůrných opatření v jednotlivých stupních podpory. Čtenáři se dále ve stručnosti ozřejmí aktuální trendy v terminologii a připomenou si typické projevy ADHD.

Cílová skupina

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.



1 Úvod

Typický obraz jedince s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD) představuje hyperaktivní, impulzivní, nepozorné dítě, které často zapomíná a má problém s udržením pořádku. Vůči autoritám se dostává do opozice. Svým konfliktním chováním nepatří mezi oblíbenou skupinu žáků a často se dostává na tzv. sociometrický chvost třídy. Pokud se jedná o dítě s pouhou poruchou pozornosti, bez uváděné hyperaktivity a impulzivity, v jeho projevu naopak většinou dominuje zarážející pasivita, často motorická neobratnost, pomalé psychomotorické tempo, nesoustředěnost. Významným podpůrným faktorem pro adekvátní vedení těchto jedinců je přiměřená informovanost pedagogů i rodičů dítěte o tom, jak k takovému dítěti co nejsprávněji přistupovat, aby se jeho obtíže minimalizovaly. V opačném případě takové dítě zažívá samý neúspěch, často neoprávněnou kritiku, snižuje se jeho sebevědomí. S věkem postupně začíná trpět pocity méněcennosti. U nesprávně vedených dospívajících se objevuje v takovém případě vyšší výskyt depresí, selhání v profesní přípravě i v zaměstnání, projevy abusu návykových látek, asociální a kriminální chování apod. Protože všichni by měli mít v naší republice rovné příležitosti dosáhnout plnohodnotného vzdělání, a to včetně dětí a žáků s ADHD, tento text si dává za cíl přispět návrhem podpůrných opatření v jednotlivých stupních podpory vhodných k aplikaci ve školním prostředí, která mohou mj. přispět k postupné minimalizaci jejich edukačních obtíží. Text je vhodný k inspiraci pro pracovníky školských poradenských zařízení při tvorbě Doporučení ke vzdělávání dětí a žáků se SVP, ale i pro pedagogické pracovníky jednotlivých druhů škol, v nichž se s dětmi a žáky s ADHD setkávají. Na tomto místě je vhodné upozornit, že v textu jsou uvedeny odkazy jak na dosud platnou Mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10, hovořící v souvislosti s popisovanou problematikou o hyperkinetických poruchách na rozdíl od Diagnostického a statistického manuálu Americké psychiatrické společnosti (DSM 5), kde je popisována diagnóza ADHD. Stejnou terminologii užívá i MKN-11, vydaná 18. 6. 2018. Již nehovoří o hyperkinetických poruchách, ale přistupuje ve shodě s DSM 5 k terminologii ADHD. Dle MKN-11 budou s největší pravděpodobností od roku 2022 přidělovány všechny zdravotní diagnózy, do té doby je stanoveno přechodné období, v jehož rámci mají možnost jednotlivé státy tuto normu implementovat do vlastních platných předpisů.

2 Základní symptomy ADHD

Jak již bylo konstatováno, ADHD je psychiatrická diagnóza, která se vztahuje nejen na děti a adolescenty, ale i dospělé, u kterých se objevují často pouze mírné, někdy však i vážné sociální a kognitivní obtíže. Dle Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch Americké psychiatrické společnosti (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) a její již páté verze, čili DSM 5, základní symptomy této poruchy jsou **hyperaktivita, porucha pozornosti**

a impulzivita. Uvažuje se ovšem, že k těmto třem základním znakům přibude ještě čtvrtý, a to tzv. **behaviorální inhibice** (extrémní plachost).

- a) **Hyperaktivita** znamená zvýšenou aktivitu dítěte, neorganizovanou a bezúčelovou. Zmíněná bezúčelnost je přitom velice podstatná. Na rozdíl od dítěte s poruchou chování hyperaktivní dítko nedokáže svou vůli přemíru aktivity zabrzdit a v jeho projevu chybí úmysl.
- b) **Porucha pozornosti** - často si problém s oslabenou pozorností představujeme tak, že dítě není schopno se na práci soustředit, dokončit celý úkol, koncentrovat se v daný okamžik na zadání uvedené v textu aj. Obtíže stoupají, především jedná-li se o činnost rutinního charakteru, která trvá dlouhou dobu, je monotónní, pro dítě nezábavná a vyžaduje velkou dávku trpělivosti, nebo je časově limitována. Takovou činnost nedokáže buď vůbec vykonat či mívá obtíže s jejím dokončením. Práci přeruší, ale už se k ní nezvládne zpět vrátit, pozornost je snadno **odklonitelná** atraktivnějším podnětem. Stejně tak ale může být pozornost tzv. **nevýběrová**. Děti nejsou schopné rozlišit podstatné podněty od těch méně podstatných. Neschopnost výběru podstatných informací pak významně ovlivňuje obsah zapamatovaných vědomostí a informací. Některé děti však trpí tzv. **ulpíváním** pozornosti. Určitý podnět je tak zaujme, že nejsou schopny pružně přejít k něčemu dalšímu.
- c) **Impulzivitu** můžeme charakterizovat jako okamžitou reakci na podnět, při níž chybí fáze rozmyšlení. Dítě tak zvaně dříve něco vykoná, provede, vykřikne, udeří, aniž by si domyslelo, jaký následek jeho chování přinese v celkovém pohledu na něj.

(Behaviorální inhibice) tvoří podklad pro vznik neurotických především anxiózně-fobických poruch v adolescenci a dospělosti, přitom se jedná o temperamentově stálou charakteristiku člověka. Podílí se na správné regulaci sebeřídících čili exekutivních funkcí. Podstata behaviorální inhibice spočívá mimo jiné v narušené schopnosti dítěte rozpoznat rozdíly v emocích druhého člověka vyjádřených neverbální komunikací, tedy především mimikou. Nedokáže rozlišit výrazy neutrální a hněvivé. Obojí percipuje jako ohrožující (Doheny, K. 2010). U dětí, u nichž jde o nesprávné rozpoznání emočních výrazů (nepozná zlost od povzbudivého úsměvu, který si vysvětlí jako posměch), se častěji setkáváme na jedné straně se zvýšenou úzkostí, na straně druhé se zvýšenou impulzivitou, dráždivostí a agresivitou. Podstatné pro vedení takových dětí je, aby dostávaly konstruktivní zpětnou vazbu jako reakci na své chování a práci a aby dospěli dokázali sjednotit svůj výraz obličeje s tím, co směrem k nim pronáší verbálně. Na odpovídajícím fungování behaviorální inhibice jsou závislé) čtyři **exekutivní funkce**. Jsou vázány na prefrontální kortex a stimulují se postupným internalizováním původně vnějších projevů chování. Tento proces závisí převážně na zrání CNS. Vývoj exekutivních funkcí může být ovlivněn také sociálními faktory, i když Barkley (2006) dodává, že jejich vliv není rozhodující.



3 Charakteristika subtypů ADHD

Ne každé dítě s ADHD prokazuje všechny výše uvedené symptomy ve stejné míře, to je důležité mít na paměti. Podle toho, který ze symptomů převažuje, rozlišujeme tři subtypy ADHD (Goetz, Uhlíková 2009, s. 33, Lougy, Rosenthal 2002, s. 11, Michalová 2011, s. 40, Paclt 2007, s. 13 – 15, American Psychiatric Association, 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).).

I. Subtyp nepozorný

Uváděná skupina zahrnuje 25 – 30 % případů s ADHD. Pro označení tohoto subtypu se do přijetí Diagnostického a statistického manuálu Americké psychiatrické společnosti DSM 5 užívalo pojmu ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity (*Attention Deficit Disorder*). Rozsah pozornosti je u těchto dětí oproti běžné populaci zúžen. Jsou schopné přijmout jen omezený objem informací, což má negativní vliv na jejich schopnost něco se naučit, zapamatovat, ve správný okamžik vybavit. Na jejich pomalé kognitivní tempo upozorňoval již Barkley (2006).

Většina dětí spadajících do této kategorie ADHD je spíše pomalá, utlumená při často prožívaném neúspěchu až apatická. Velkým problémem bývá pro tyto děti udržet si pořádek kolem sebe a ve svých věcech, aby vše budilo dojem alespoň relativního pořádku.

Případná koordinační neobratnost se promítá do jejich každodenního praktického života.

Žáci s touto poruchou především ve škole bývají považováni za lenivé, což často nebývá pravda a i za méně inteligentní. Sami přitom opakovaným neúspěchem z důvodu pomalého psychomotorického tempa a nestíhání stejného rozsahu práce jako ostatní velice trpí. Nejsou téměř vůbec schopni pouze formou testů prokázat své skutečné znalosti, které bývají ve skutečnosti srovnatelné s ostatními žáky. Důsledkem toho dochází k jejich demotivaci a neurotizaci a k vytvoření negativního vztahu ke škole, pokud se zavčas nezačne jejich problém řešit ve spolupráci s lékařem. Problém se zaměřením a udržením pozornosti je způsobena zvýšenou unavitelností CNS způsobující variabilitu pozornosti. Děti mají velké výkyvy ve výkonech, a to bez jakékoliv zjevné příčiny. Typické je ulpívání na určitém podnětu. Např. když učitelka položí novou otázku, dítě stále přemýšlí o dřívější otázce a na tuto otázku také odpovídá. Příčinou ale může být i tzv. **hyperpozornost**, což znamená, že všechny podněty a informace mají pro žáka naprosto stejnou důležitost, takže je jimi přehlcn. Nedokáže posoudit, které informace jsou důležité a které naopak tzv. podružné.

II. Subtyp s převahou hyperaktivity a impulzivity.

Do tohoto subtypu spadá 10 – 20 % všech případů ADHD.

Hyperaktivně-impulzivní děti se naopak dokáží na rozdíl od I. subtypu dobře soustředit na svoji práci, ale nejsou schopny tlumit a kontrolovat své projevy. Reagují na přicházející podněty zcela bezprostředně, překotně a zbrkle. Jednají ukvapeně, nedomyslí možná rizika, na určité podněty naprosto nepochopitelně pro ostatní reagují prudce a nepřiměřeně. Charakteristické pro

hyperaktivně-impulsivní děti také bývá, že žijí tzv. zcela přítomností: všechno chtějí mít hned, nedokážou čekat, vlastně je to vůbec ani nenapadne. Mají občas sklony k tzv. extrémním citovým reakcím, ke kolísání z euforie a nadšení do „protivné“ nálady a odmítání čehokoli. Nadměrná pohotovost k bezprostředním reakcím většinou zahrnuje i specifickou emotivitu. Některé změny v oblasti citového prožívání mohou souviset se zvýšenou unavitelností a signalizují nižší toleranci dítěte k zátěži, která se projevuje typickými poruchami sebeovládání, afektivními a někdy až agresivními reakcemi. Objevují se jako obranná reakce dítěte v situaci subjektivně nadměrné zátěže. Train (1997, s. 52) hodnotí chování takového dítěte jako "projev zvýšené senzitivity a vrozené zranitelnosti".

Typickým znakem jejich projevu bývá především poměrně stálá bezúčelná fyzická aktivita označovaná za psychomotorický neklid. V mírné podobě se projevuje někdy až neustálými drobnými pohyby prstů na rukách, rukou, nohou, celého těla, záškuby v mimice, pokašláváním. Dítě má potřebu si neustále s něčím hrát, šoupat nohama pod lavicí, charakteristická bývá vnitřní tenze či problémy se spánkem, především s usínáním. Hyperaktivita se v dospívání značně zmírňuje, někdy však dochází k její internalizaci – trvalému subjektivnímu pocitu potřeby neustále něco dělat. Porucha pozornosti a narušení exekutivních funkcí přetrvává v prakticky nezměněné míře.

III. Smíšený subtyp

Tento subtyp se objevuje mezi jedinci s ADHD nejčastěji. Zahrnuje zhruba 50 % všech případů žactva s ADHD. U dětí můžeme pozorovat přítomnost všech tří symptomů typických pro popisovaný syndrom, ty se však nemusí projevovat navenek ve stejné intenzitě. Nesoustředí se na určenou práci, ale pokud jsou zaujaty činnostmi, které je velmi baví (např. oblíbená PC hra, stavebnice, sledování TV), dokáží udržet pozornost po stejnou dobu jako jejich vrstevníci (Loughy, Rosenthal 2002, s.13).

Děti mohou mít specifické projevy chování, mezi něž patří mj.:

- Nepružnost – znamená chronickou neochotu změnit jednu přijaté stanovisko.
- Vztahovačnost – dítě je přecitlivělé na každou negativní poznámku.
- Rychlá proměnlivost nálad – citové reakce jsou nepředvídatelné, nálada se rychle střídá.
- Nesnášenlivost – chronická agrese vůči ostatním lidem, destruktivní chování, lhaní.
- Neschopnost podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům.
- Špatné sebepřijetí, nedostatek sebeúcty (Michalová 2007, s. 50).

Pro všechny subtypy je typický **opožděný vývoj vnitřní řeči**, který dítěti pomáhá s korekcí jeho impulzivitu v chování a při dodržování pravidel. Vzhledem ke skutečnému, tzv. fyzickému věku může někoho překvapit zúžená schopnost řešit problémy tzv. každodenního života. Při nevhodném vedení ze strany dospělých se může k ADHD přidružit opoziční porucha chování.



4 Komorbidity ADHD

Komorbiditou označujeme přítomnost jednoho či více onemocnění či poruch vyskytujících se současně s primární poruchou (chorobou), v našem konkrétním případě s ADHD. Pouze 31% dětí s ADHD není sužováno žádnou další komorbiditou (The MTA Cooperative Group, Arch Gen Psych, 1999).

Stejný zdroj uvádí, že nejčastější komorbiditou bývá:

- porucha opozičního vzdoru (40%);
- úzkostné poruchy a poruchy nálady (38%);
- poruchy chování (14%), tiky (11%).

Dozvídáme se také, že mezi přidružené problémy ADHD bývají mj. řazeny:

- specifické zpoždění ve vývoji motoriky a řeči;
- specifické poruchy učení;
- poruchy spánku;
- fobické poruchy a afektivní poruchy, z nich především deprese a emoční poruchy;
- vyšší tendence k experimentům a zneužívání návykových látek zejména mezi dospívajícími s ADHD.

Co se týče obtíží se spaním, je nezbytné si uvědomit, že nespavost bývá typická u dětí už v kojeneckém a batolecím věku. V naprosté většině případů je však podmíněna nesprávnými režimovými a výchovnými přístupy – jejich změnou lze nespavost odstranit.

Bohužel kterékoliv komorbidní onemocnění zhoršuje prognózu ADHD a lze předpokládat, že její nositel může mít i v dospělém věku významnější obtíže pramenící z přetrvávajících dílčích symptomů vnímané subjektivně i objektivně v porovnání s tím, u něhož se žádné komorbidity neobjevily. Může se také stát (a často se i stává), že komorbidní onemocnění v klinickém obraze má závažnější projevy a vzhledem k jeho dominantním příznakům ADHD coby základní onemocnění se vůbec neřeší, protože jednoduše bývá přehlédnuto a okolí mu nevěnuje pozornost. Mám na mysli například výskyt specifických poruch učení. Uvádí se, že 8-40% dětí s ADHD má dyslexii, 2-30% dětí s ADHD trpí dyskalkulií a 12-27% dětí s ADHD dysortografií.

S dítětem se pak někdy i dlouhou dobu neefektivně pracuje a zvyšuje se u něj riziko rozvoje například poruch chování v souvislosti s odporem ke vzdělávání. Škola ani rodina nevidí očekávané výsledky terapie a zbytečně se snižuje jejich motivace dále tímto způsobem pracovat. Proto by ideálně každé dítě, u něhož již při komplexním vyšetření na poradenském pracovišti objektivně spatřujeme přítomnost dané poruchy, mělo se svým zákonným zástupcem navštívit nejen psychologa v pedagogicko-psychologické poradně či klinického psychologa, ale především pedopsychiatra. Psycholog ani speciální pedagog nemá oprávnění zajistit komplexní léčbu podle doporučených postupů psychiatrické péče, tedy včetně předepsání medikace, pokud by mohla v zmírnění aktuálního stavu dítěte pomoci.

5 Specifika vybraných komorbidit ADHD

V této kapitole se úžeji zaměříme na problematiku opozičního vzdoru, úzkostnosti a poruch chování.

Opoziční vzdor

Porucha opozičního vzdoru (ODD, tj. Oppositional Defiant Disorder) se objevuje u dětí nejčastěji mezi 6. – 10. rokem věku. Do té doby relativně snesitelné dítě se stává výrazně neposlušné, vzdorovité, provokativní, ale nedopouští se zároveň žádných závažnějších antisociálních skutků. Častá bývá u dětí, které kromě ADHD mají nevhodný rodičovský vzor chování, celkově jsou senzitivnější a idealistické s tím, že své ideály posunují do krajnosti. Jsou tvrdohlavé a nechťejí přiznat možnou pravdu druhého. V neposlední řadě velmi těžce snášejí kritiku. Lze říci, že jak s rodiči, tak s učiteli a dospělými autoritami vůbec bojují až do krajnosti, vzpurnost vůči dospělým, nedodržování pravidel, psychické trápení druhých a někdy až extrémní podrážděnost v souvislosti s jejich nízkou frustrační tolerancí bývají skutečnou výzvou pro všechny, kteří s nimi přicházejí pravidelně do kontaktu. Ze svých chyb často obviňují ostatní. Jejich vzdor má výraznou provokativní komponentu, což vede k častým konfrontacím. **Budeme-li se přidržovat Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10) za základní rys ODD považuje** negativistické, nepřátelské, vzdorovité, provokativní a rušivé chování, které je mimo rámec normálního chování pro dítě stejného věku a sociokulturního zázemí a nezahrnuje vážnější narušování práv druhých.

Typické pro děti s ODD bývá odmítání příkazů a požadavků dospělých. Odmítají jednat ve shodě s vytyčenými pravidly, za své projevy obviňují druhé. Popisované chování se obvykle objevuje v kontaktu se známými vrstevníky a blízkými dospělými. Přesto, že dítě s opozičním vzdorem nebývá agresivní, je tato porucha řazena k poruchám s tzv. špatnou prognózou. ODD totiž může přerůst v poruchu chování a končit disociální/antisociální poruchou osobnosti. Dle Theinera 30–50 % adolescentů s poruchou chování má následně v dospělosti antisociální poruchu osobnosti (Theiner, 2007).

Úzkostnost (anxieta)

V odborné literatuře existuje shoda v údajích o vysoké prevalenci komorbidních úzkostných poruch u ADHD snižujících kvalitu života (např. Malá, E., 2011, Muanptasart, P., Arunyanart, W., 2014; Sørensen I, Kerstin J, Plessen I., 2011;). Významnou úlohu v jejich výskytu sehrává genetická dispoze, různé typy úzkostných poruch se vyskytují u rodičů dětí s ADHD i v širší rodině.

Z neurofyziologického pohledu tvoří mozkový okruh regulace úzkosti např. serotoninergní projekce ze středního mozku do limbického systému. Za hlavní spouštěč úzkostnosti však lékaři považují především zvýšenou produkci amygdaly v limbickém systému. Jednou z příčin zvýšené reaktivity amygdaly u ADHD může být nedostatečný inhibiční mechanismus v prefrontální oblasti, popisovaný u ADHD (Drtilková, Neumannová, Theiner, 2012) .



V dětském věku je komorbidní úzkost přítomna u cca 35% případů ADHD, u dospělých s přetrvávajícími symptomy ADHD se její výskyt zvyšuje až na 50%, čteněji u žen v porovnání s muži. Na druhé straně, anxieta u ADHD může být také výsledkem snížené schopnosti fungovat v běžném životě, protože sociální a kognitivní limitace spojená s ADHD mohou být spouštěčem strachu a fobických reakcí. V řadě klinických studií se uvádí, že komorbidní anxieta může zhoršovat narušenou kognici u ADHD, zejména zvyšovat míru poruchy pozornosti, schopnost adaptace na nové úkoly (kognitivní flexibilitu) a emoční kontrolu.

V dětství a u mladších školáků se většinou úzkost pojí se špatným školním výkonem a zmenšenou sociální přizpůsobivostí. Průběh většinou bývá chronický a děti a adolescenti jsou ohroženi možným výskytem i dalších psychiatrických poruch (např. zvýšené riziko zneužívání alkoholu a drog). Z toho vyplývá, že i když se problém může zdát učitelům i rodičům nepodstatný, doporučuji se obrátit na pedopsychiatra, který stanoví její hloubku a způsob léčby.

Malá (2011, s. 102) zdůrazňuje, že *"Léčba je u úzkostných komorbidit vždy komplexní - psycho-, farmako- a socioterapeutická. Farmakoterapie je důležitá všude tam, kde symptomy zhoršují školní úspěšnost a sociální adaptaci, a tam, kde je diagnostikována komorbidita."*

Poruchy chování

Které chování je ještě považováno za vhodné a které naopak za nevhodné určuje společnost, v níž žijeme. Lidé nemají většinu stanovených společenských norem chování vrozenou. Teprve během svého života si ji musí postupně osvojit a zažít.

Pokud si někteří lidé děti nevyjímají, nejsou schopny nastavené normy osvojit a úmyslně je opakovaně porušují, jsou pro své projevy tzv. společensky méně žádoucí. Sociální prostředí, jehož jsou součástí, se pokouší zprvu o jejich resocializaci prostřednictvím mezioborové spolupráce psychiatra, psychologa, speciálního pedagoga - etopeda, terapeuta, pracovníka sociálních služeb – např. kurátora apod.

Jedním z nejobtížnějších aspektů při diagnostice poruch chování je, jak odlišit normální agresivitu a „nepsychiatrické“ problémové chování od problémového chování trvalého rázu.

Nesmí se jednat o pouhé ojedinělé disociální a kriminální činy, opět pouze ojedinělé vzdorovité chování či záškoláctví, občasné krádeže a rvačky, ale o minimálně 6 měsíců se vyskytující problémy projevující se až extrémním a hrubým chováním, které se neslučuje svými projevy s příslušným fyzickým věkem jedince.

Z medicínské definice vyplývá, že poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Jako příklad se uvádějí nadměrné rvačky, tyranizování slabších, krutost a agresivita k druhým lidem či zvířatům, závažné ničení majetku, krádeže a opakované lhaní, záškoláctví, útoky z domova, mimořádně časté výrazné a nepochopitelné výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování, trvalá neposlušnost a úmyslné zakládání ohňů.

6 Podpůrná opatření pro jedince s ADHD ve 2. – 5. stupni podpory ve školním prostředí

Sir Ken Robinson na jedné z pedagogických konferencí – „The Teacher Education Division“ (zkráceně TED) – řekl, že děti připravujeme na budoucnost, o které vlastně nevíme, jaká bude. Věříme však, že základy, které jim poskytneme, jim pomohou ve světě se zorientovat a být v něm šťastní. To je jedním z důvodů, proč se podrobně zamyslet, jak jim pomoci fungovat ve školním prostředí tak, aby jejich výkon byl pokud možno co nejméně ovlivněn přítomností jejich poruchy. Intenzita jejich projevů má bohužel na edukaci různý dopad. Řídíme se Vyhláškou 27/2016 Sb. v aktualizovaném znění hovořících o 5 stupních podpory. Odrážejí míru poskytované podpory školou, popř. s účastí dalších odborníků, především ze školních a školských poradenských pracovišť. Činnosti popsané v nižších stupních podpory mohou být obsaženy i v náplni stupně vyššího.

Podpůrná opatření obecně stanovují:

- Speciální metody, postupy, formy a prostředky;
- Kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické pomůcky;
- Předměty SPPG péče;
- Poradenské služby;
- Služby asistenta pedagoga;
- Snížení počtu žáků ve třídě;
- Jiné úpravy organizace vzdělávání.

Žactvo spadající do 1. stupně podpory a jeho ošetření je v plné kompetenci školy bez finančního nároku na podporu při vzdělávání takového dítěte. Učitelé mohou vytvořit pro žáka plán pedagogické podpory, který vytváří její rámec, nemusí však být řešením žakových problémů. Pokud během 3 měsíců při aplikaci stanovených opatření nedochází ke zlepšení či eliminaci příčin, je nutné, aby škola, případně školní poradenské pracoviště navrhlo ve spolupráci s rodinou další postup. Tím bývá návrh na vyšetření dítěte ve školském poradenském pracovišti, konkrétně v pedagogicko-psychologické poradně. Na základě provedeného komplexního vyšetření, které by mělo obzvláště při stanovení vyšších stupňů podpory a potřebě přidělení asistenta pedagoga zahrnovat i přímé pozorování žáka v jeho přirozeném prostředí třídy a v ideálním případě i opakovaně (jedná se o 3. a vyšší stupeň podpůrných opatření) může být žákovi přiznán 2. a vyšší stupeň podpůrných opatření.

Obecně musím z vlastní zkušenosti říci, že nelze zcela přesně vyspecifikovat, který prostředek či zásada je stoprocentně účinná u kterého stupně podpory. Vždy musíme brát v úvahu celou osobnost žáka a prostředí, v němž se pohybuje a které ho ovlivňuje. Může se stát, že dítě s výraznějšími predispozicemi k těžší formě ADHD bude ve školním prostředí mnohem funkční, protože má správné vedení ze strany rodiny než dítě, které oplývá dispozicemi ve smyslu ADHD mnohem mírnějšími. Nemělo však to štěstí na chápající a zároveň důsledné rodiče, kteří by ho směřovali tak, aby jeho obtíže postupně odeznívaly. Situace ale může být i



opačná – děti mají adekvátní vedení ze strany rodiny, ale nefunkční k nim bývá přístup učitelů ve školním prostředí, takže jejich relativně mírné potřeby se postupně umocňují a mohou se stát až neřešitelným problémem.

Metody a formy práce u těchto dětí zůstávají ve svém základu podstatě identické jako u žáků intaktních, ale v souvislosti s dílčími projevy poruchy je nezbytné především dbát na jejich úpravu tak, aby žák s ADHD byl schopný při výuce pokud možno reagovat a dosahovat výsledků shodných se svými intaktními spolužáky. Výuková metoda zahrnuje systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů. Různé výukové metody kladou odlišné nároky na aktivitu žáků, na jejich samostatnost a tvořivost. U žáků s ADHD se osvědčuje kombinace verbálních metod s metodami názorně-demonstračními a dovednostně-praktickými. U žáků ve 3. a 4. stupni podpory se osvědčuje individualizovaná výuka vycházející z individuálních potřeb žáků a diferencují se cíle i používané postupy.

Také hodnocení výsledků bývá obdobné u všech stupňů podpory.

Základem je vyjít z formativních principů hodnocení, tj. nesrovnávat dítě/žáka s ostatními, ale zaměřit se na hodnocení jeho vlastních posunů. Vhodné preferovat ústního zkoušení u tabule, především nepovede-li se písemná práce, pomoc prvního kroku při samostatné práci, omezit časově limitované úkoly (např. “pětiminutovky”), prodloužit čas na jejich vypracování, zkracovat rozsah cvičení určený k hodnocení. Preferování testové formy práce s možností výběru odpovědi, ale i v tomto případě dle potřeby poskytnout delší čas na čtení v souvislosti s výrazně pomalým psychomotorickým tempem

Písemné práce při výrazném neúspěchu nehodnotit. Využít kromě hodnocení známkou kritériální hodnocení, kombinaci známkování a slovního hodnocení či pouhé slovní hodnocení. Při hodnocení chování využít bodovací systémy, ideálně individuálního charakteru, tj. pro konkrétní dítě, aby nedošlo k jeho srovnávání s ostatními.

Nyní se pokusím nastínit možný obraz dětí/žáků v jednotlivých stupních podpory a především možnosti modifikace organizace práce v jejich rámci. Doporučení uvedená v nižším stupni podpory lze samozřejmě využít dle konkrétního dítěte/žáka i ve vyšším stupni podpory a naopak.

Důležité je pracovat vždy s celou třídou, snažit se pomoci dětem vytvořit takové prostředí a vzájemné vztahy, aby se každý cítil přijímaný, respektovaný. Nevyplácí se vyřazovat dítě s ADHD z neformálních aktivit třídy – např. školních výletů, školy v přírodě apod. – pozice dítěte ve třídě a jeho vztah s učitelem se tím zhorší a zhorší se tak často i jeho chování.

Obraz dítěte žáka s ADHD ve 2. stupni podpory

Dítě/žáka v tomto stupni podpory bývá emočně nestabilní, s výkyvy nálad, výkonovou variabilitou při vyučování. Není schopný plnit zadané úkoly v takové míře, jaká je po žákovi jeho věku požadována. Obtížně se soustředí na práci a neumí se laicky řečeno **pokaždé** v pro

něj náročnějších situacích plně ovládat, je impulzivní, hyper nebo hyporeaktivní. Má obtíže v sebeorganizaci a lehčí problémy se zapojením do kolektivu. Jeho obtíže však nejsou významně intenzivní a pravidelné, nepromítají se do všech vyučovacích hodin a aktivit v závažné formě. K jeho podpoře nebývá potřebná podpora další osobou. Většinou se jedná o děti/žáky s přítomnou ADHD bez další komorbidity či onou komorbiditou bývá některá z poruch učení, často lehčího charakteru včetně dysgrafie, dyspraktické obtíže se promítají do zvládání předmětů typu TV, VV, PV...

Organizace práce ve 2. stupni podpory

- uplatnit obecné pravidlo minimální akce, vést děti/žáky k soustředěnější pozornosti nacvičením vnímání určitého domluveného signálu (delší oční kontakt, gesto rukou, odmlčení se aj.);
- použít nejmírnější a nejméně rušivý prostředek, který účinně dovede žáka ke spolupracujícímu chování;
- pokud se jednoduché opatření neosvědčí, teprve pak hledat důraznější postup;
- organizace výuky souvisí s uměním komunikace s žákem s ADHD. Proto je důležité v přístupu k žákovi v hodinách informace bez emocí vícekrát zopakovat. Propojovat verbální sdělení s nonverbálním – s obrázkem, vizualizací činnosti, apod.;
- informace a požadavky směrem k dětem/žákům pronášet stručně, jasně, zřetelně a jednoznačně!!!;
- preferovat kvalitu odvedené práce před jejím množstvím, částečně dle potřeby krátit písemná cvičení či poskytnout prodloužený čas na práci především písemného charakteru;
- zohlednit sníženou kvalitu úpravy písemných prací, výkresů a výrobků;
- tolerovat neúčelnou aktivitu dítěte/žáka v hodinách, pokud není ohrožující;
- zohlednit sníženou motorickou koordinaci v tělesné výchově;
- dle potřeby zkracovat rozsah požadované práce;
- vést žáka systematicky ke kvalitní kontrole odevzdávané práce;
- nesdělovat více informací najednou. Nejdůležitější informace zopakovat, poskytnout ve formě osnovy slovní či obrázkové;
- při pozorované únavě nechat žáka odpočinout a následně jej dovést k dokončení rozdělané práce;
- průběžně se přesvědčovat, že dítě/žák se skutečně zapojuje do výuky a sleduje ji,
- o skutečných znalostech žáka s ADHD může být vhodnější přesvědčit se ústně než písemně, existují však žáci, kterým veřejné zkoušení před třídou nevyhovuje, jsou ve stresu a podávají mnohem horší výkon, než pokud jsou zkoušeni písemně.

Obraz dítěte/ žáka s ADHD ve 3. stupni podpory

Charakter obtíží žáka spojených se vzděláváním v porovnání s předchozím stupněm podpory navíc vyžaduje dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání. Bývá důležité stanovit postupy, metody a formy práce, které povedou k eliminaci obtíží žáka. Žák bývá často afektivní, jeho psychomotorické tempo je výrazně překotné či naopak extrémně zpomalené. Také kognitivní



předpoklady pro vzdělávání mohou být sníženy. Přidávají se problémy v pracovní paměti, významněji bývají oslabeny i exekutivní funkce.

Většinou je nutné podpořit žáka vytvořeným IVP – odraz obtíží charakteristických pro ADHD se promítá významně do výuky takovým způsobem, že bez podpory druhou osobou dítě není schopno ve vyučovacích hodinách po akademické stránce fungovat. Výrazné obtíže nastávají ve vztazích s vrstevníky, často bývá potřebné korigovat vrstevnické vztahy o přestávkách (lze využít asistenta pedagoga).

Rozsah opatření 3. stupně zejména zahrnuje:

- úpravy vzdělávacích podmínek;
- režimová opatření;
- úpravu prostředí, ve kterém je žák vzděláván;
- dle potřeby podporu asistentem pedagoga;
- popř. rozsah domácí přípravy.

Dále již zde bývá vyžadována odborná **speciálně pedagogická a psychologická intervence**, která je realizována buď přímo ve škole, nebo v PPP, případně v rodině žáka.

Úpravy obsahu vzdělávání

Úpravou obsahu sledujeme především možnost rozvolnění tempa, opakování a vyvozování učiva na úrovni i nižších ročníků s propojováním učiva stávajícího ročníku – v souvislosti s rozličnou hloubkou projevů základních symptomů ADHD negativně působících do edukace.

Úpravy očekávaných výstupů

- Bez úprav očekávaných výstupů.
- Pokud žák nemůže plnohodnotně splnit všechny očekávané výstupy, je nutné vybrat takové, které jsou pro něj rozhodující a bez kterých by nemohl úspěšně pokračovat s navazujícím učivem. Je nutné modifikovat nároky na vzdělávání.

Organizace práce ve 3. stupni podpory

- vytvořit klidné, citově podnětné, bezpečné prostředí pro edukaci;
- aplikovat klidný přístup, nenechat se vyprovokovat;
- stanovit jasná pravidla a řád, někdy je vhodnější nastavit konkrétní pravidla pro konkrétního dítěte/žáka a hodnotit jejich dodržení striktně individuálně, neporovnávat úspěšnost dodržení se třídou;
- strukturovat režim dne i pracovní prostředí;
- vytvořit odpočinkové místo ve třídě, kde má žák možnost relaxovat, ale i pracovat;
- nabízet možnosti řešení problémových situací;
- dodržovat pevný a pro žáka přehledný denní režim, jasnou strukturu vyučování a stanovené postupy často se opakující činnosti;
- jasně sdělit požadavky na chování a práci žáků, požadavky vizualizovat;

- snažit se, aby jednání učitele/asistenta pedagoga/dalších dospělých bylo pro dítě/žáka předvídatelné;
- předcházet problémům preventivními opatřeními a taktikami;
- být důslední, ale s rozumem – promýšlet, která situace si zaslouží, abychom skutečně byli důslední, a kdy naopak lze „něco přehlédnout“;
- sjednotit výchovné působení a spolupráci s rodiči;
- zaměřit se na kladné stránky osobnosti dítěte/žáka, pochvaly, přiměřené odměny především za snahu;
- zajistit přívod vhodných podnětů, při výuce dodržovat zásadu multimodálního přístupu;
- ujistit se vždy, že žák ví, co má při samostatné práci skutečně dělat;
- měnit motivaci;
- vést dítě/žáka k dovedení práce do konce;
- umožnit hodně pohybu a fyzické aktivity;
- podpořit mimoškolní zájmy, záliby, koníčky;
- uplatnit časovou toleranci při činnostech, ovšem s průběžným přitahováním pozornosti;
- zajistit, pokud to žák potřebuje, méně psaní a domácích úkolů;
- pomáhat s udržením pořádku v tašce, lavici, skřínce s pomůckami, v šatně;
- zařazovat častý nácvik žádoucího chování, názorné předvádění správného postupu při plnění rutinních úkolů a příležitostné opakování požadavků a pravidel;
- poskytnout učitelovu pomoc na individuální úrovni;
- tolerantně hodnotit úpravu sešitů, pracovat do sešitů s těsnopisnou liniaturou, vhodné nepsat inkoustem, ale propisovací tužkou či některým typem rolleru vzhledem k individuálnímu charakteru dyspraktických obtíží;
- předpokladem úspěšnosti je, že dítě nebude úmyslně vystavováno takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemůže podávat optimální výkon (často mu lépe vyhovuje např. ústní forma ověřování znalostí než písemná);
- vysvětlit všem zúčastněným (dětem, rodičům, sociálním pracovníkům apod.), že bude žák odlišně hodnocen (vzděláván) a proč – stručně objasnit, jak mohou ostatní zúčastnění pomoci s překonáváním obtíží;
- vyzdvihnout jiné oblasti nesouvisející se školním vzděláváním, ve kterých je dítě s ADHD úspěšné, ocenit jeho jiné kvality;
- průběžně modifikovat v průběhu školního roku individuální vzdělávací plán, pokud žák podle něj pracuje podle. Mějte na paměti, že IVP není neměnnou formou a naopak, pokud dítě má výraznější vzdělávací obtíže, úprava obsahu IVP v průběhu roku je naprostou nezbytností, nemá-li se jednat o pouhý formálně sestavený dokument;
- vycházet z toho, v čem je žák úspěšný (stavět na jeho silných stránkách), dát mu možnost zažít i dílčí úspěch, oceňte snahu. Tímto způsobem přístupu bychom se měli preventivně pokusit o to, aby dítě neztratilo zájem o výuku a nerezignovalo na ni, pokud mu vše nejde tak, jak by si představovalo;
- neporovnávat výsledky žáka s ostatními spolužáky, ani nesrovnávat výkony žáků s ADHD mezi sebou (stupeň a projevy téže poruchy se mohou zásadně odlišovat). Využívat formativní způsob hodnocení, tzn. zaměřit se na znatelné posuny každého konkrétního žáka v průběhu hodnoceného období. |K tomu lze výborně použít portfolio;



- zorganizovat čas dítěte tak, abyste předešli obtížím. (Například zajištěním stálého dohledu nad dítětem včetně přestávek).

Obraz dítěte/ žáka s ADHD ve 4. stupni podpory

Do tohoto stupně podpory spadá dítě/žák se středně těžkou až těžkou symptomatikou a s častými afekty, se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace, představitosti, s potřebou úpravy učebních pomůcek do výuky (PL, texty...).

Dítě/žák v tomto stupni podpory v porovnání s předchozími stupni bývá nestálý a relativně lhostejnější k názorům a potřebám druhých. Aktuálně není příliš osobnostně stabilní, egocentričtější, psychická stabilita bývá snadno narušitelná. Klade si často vysoké, ale nespílitelné cíle, protože nedokáže pro jejich realizaci a dosažení podniknout patřičné kroky. Celkově oslabené volní vlastnosti mohou spolupůsobit na výukovém selhávání. Nachází viníky za neúspěšnost nikoliv u sebe samého, ale ve vnějším prostředí. Často až manipulativní tendence užívá k uspokojení svých potřeb, nepříliš ochotný ke spolupráci, která by znamenala nutnost vynaložit nadstandardní osobní úsilí k dosažení úspěchu. Charakter problémů Ž vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a v průběhu vzdělávání, stanovení postupů při jejich nápravě i formy nápravy a tvorby IVP jsou nezbytné. Kromě ADHD jsou přítomny další komorbidity závažného rozsahu i hloubky. - PAS, OCD, SPU těžké formy – důsledky se manifestují do obtížně zvladatelného chování i výuky. Podpora asistentem pedagoga je nezbytná.

Organizace práce ve 4. stupni podpory:

- citlivě individualizovat výběr prostředků a metod (vycházet vždy z konkrétních znalostí o potížích žáka, ze závěrů psychologického/spec. pedagogického vyšetření, pozorování ve výuce, mít přehled o postupu aktuálně probíhající výuky;
- posadit dítě s poruchou pozornosti před sebe nejlépe samotné, popřípadě vedle klidného spolužáka. Není vhodné jej posadit vedle někoho upovídaného, bez zájmu o dění v hodině;
- rozptýlit dítě od nežádoucího chování je mnohem efektivnější než verbální zákaz;
- oceňovat snahu zvládat i náznakově své chování;
- volit při vysvětlování nové látky krátké věty a jednoduchá srozumitelná slova;
- ujišťovat se průběžně o tom, že žák porozuměl učitelovu sdělení.;
- domluvit se se žákem jasně na úkolech, na způsobu hodnocení, na počtu zadaných úkolů/úkonů/ pracovních aktivit;
- pomoci žákovi zorganizovat si čas na zadané úkoly dle množství a náročnosti;
- nechat žáka při zkoušení odpovídat na otázky, i když nedodrží jejich určené pořadí. Dodávat mu odvalu přeskakovat otázky, které neumí vyřešit. Týká se to především úzkostných žáků;
- posuzovat a hodnotit pouze to, co žák stačil vypracovat (omezit časově limitované úkoly, při hodnocení vycházet např. z počtu jevů (úkonů, činností...), které žák zvládl, nejen z toho, co nezvládl);

- pokud vidíme, že je dítě zjevně unaveno a na práci se nesoustředí, bude nezbytné mu poskytnout odpočinek, ale po jeho uplynutí jej přivést k dokončení rozdělané práce;
- umožnit žákovi v hodinách použít korekční pomůcky (např. okénko na čtení, bzučák, počítadlo, tablet, kalkulačku atd.). Vzhledem k častým paměťovým obtížím těchto dětí je velmi vhodné umožnit jim při vyučování používat vizualizované přehledy učiva, které mohou mít na lavici a průběžně s nimi pracovat. Způsob práce s těmito přehledy však musí nejprve žák zvládnout za pomoci vyučujícího;
- nezačínat s výkladem nové látky po aktivitě, která vzala žákovi mnoho energie (měl by problém se soustředit a zaměřit pozornost kvůli únavě);
- pomoci žákovi individuálně v počátku plnění úkolu, využít při určité činnosti i schopnějších spolužáků k jeho pomoci a podpoře;
- mít trpělivost s jeho pomalým tempem - pokud se bude tlačit na jeho rychlost, selže a bude v neustálém stresu, v jeho pracích bude hodnocena rychlost, nikoliv skutečné znalosti;
- nechat žáka objevovat své schopnosti a pochválit ho i za jeho dobré úspěchy v mimoškolních aktivitách;
- zkusit žáka naučit systematicky a zodpovědně pracovat v rámci svých možností. ADHD či jiné duševní obtíže nejsou cestou k jeho „nic nedělání“ ve výuce;
- kontrolovat průběžně pochopení zadání úkolu, instrukce v důsledku případného špatného porozumění oslabeného nervozitou z neúspěchu, v důsledku nesoustředěnosti ale i nepochopení zadání;
- respektovat individuální tempo, dopřávat více času na písemné práce oproti ostatním, preferovat doplňování do textu; více času na doplňovací cvičení na kontrolu správnosti až o 50% v porovnání s intaktním žactvem;
- oceňovat snahu a zájem. Časté poskytování pozitivní zpětné vazby, ocenit i snahu;
- zkracovat dle potřeby na minimum rozsah domácích úkolů v souvislosti s výraznou únavou v odpoledních hodinách;
- při opravování sledovat postup a tento hodnotit, nejen práci jako celek – chybovost může souviset i s oscilující pozorností;
- respektovat možné obtíže v porovnání s ostatními žáky při vyhledávání, zpracování a zapamatování si informací získávaných čtením z textu (slovní úlohy apod.), a to v důsledku narušené pozornosti;
- v případě potřeby umožnit nahrávat výklad na diktafon, aby mohla být zabezpečena úzká spolupráce s rodiči při přípravě na výuku v inkriminovaných předmětech;
- poskytnutí ocenění snahy před třídou, dokázat ocenit i to, v čem je dobrý a co se bezprostředně nedotýká vlastní výuky;
- do výkladu zapojovat co nejvíce názoru, preferovat multisenzoriální přístup;
- využít metakognitivních strategií pro efektivní učení (myšlení „nahlas“, individ. rozbor činnosti...) a ovládání chování;
- poskytnout pomoc prvního kroku při samostatné práci i při zkoušení, opakovaný výklad, využívání názorných pomůcek nejen v běžných hodinách, ale i při písemných pracích.

Obraz dítěte/ žáka s ADHD v 5. stupni podpory



Žáci, kteří by spadali do tohoto stupně podpory, mají těžké formy komorbidit ADHD, častou komorbiditou bývá i závažná porucha chování či jiné obtíže, které v dospělosti označujeme jako poruchy osobnosti. Problémové chování musí být přítomno přítomno v podstatě trvale, je extrémně hrubé; agrese k lidem, zvířatům, destrukce majetku, vlastnictví, násilné porušování pravidel, nepoctivost, krádeže, záměrné záškoláctví. **Kombinace poruchy chování s ADHD se aktuálně stává téměř neřešitelným problémem v rámci běžných školských prostředků.** Je nezbytné si uvědomit, že škola má právo a povinnost reagovat pouze na to chování a jednání žáků, které se odehrává na půdě školy, popř. má souvislost se školním vyučováním a poskytováním vzdělávání a výchovy ve školním prostředí. Co se stane mimo školu – neřešíme, nemá to oporu v právních předpisech.

Podpůrná opatření při závažnějších výchovných problémech: Nejsou oficiálně dána žádná jednoznačná vodítka, která lze v takových situacích využít.

Hlavní zásadou, kterou uplatňujeme, by mělo být pravidlo doporučené učitelům následujícího znění: Škoda, která případně vznikne účinným zásahem dospělé osoby, by měla být podstatně menší než škoda, která by vznikla jeho nečinností.

Jedinci, kteří by spadali do tohoto stupně podpory, by rozhodně měli být klienty Střediska výchovné péče, dětské psychiatrie aj.

Bývá nezbytné při jejich vedení a směřování často i rodičů spolupracovat s OSPODEM, kurátory apod. Běžné edukační prostředky, které mají pedagogové k dispozici, se při práci s touto kategorií dětí a žactva míjí účinkem.

7 Závěr

ADHD je psychiatrickou diagnózou, proto oficiální diagnózu stanoví psychiatr. Patří mezi tzv. spektrální poruchy proto, že se u různých lidí vyskytuje v různých stupních závažnosti. Neexistují absolutně správné diagnostické testy pro určení ADHD, symptomy se různí podle věku, situace a podmínek, které na nositele poruchy působí. Příznaky jiné poruchy nebo dílčí příznaky mohou být určeny jako ADHD, ačkoli jsou způsobeny jinou poruchou. Důležité však je, aby se dítěti, které má problém, dostalo pomoci co nejdříve. Aby mohla být zahájena správná komplexní terapie, jedinec musí projít diferenciální diagnostikou. Přesto je ale zcela nezbytný multidisciplinární přístup k péči o děti s ADHD, na kterém participují i psychologové, speciální pedagogové, neurologové.

Nejfrekventovanějšími komorbiditami *ADHD bývají porucha opozičního vzoru, úzkostné poruchy a poruchy chování, dále se spolu s ADHD často objevují specifické poruchy učení. Údaje o prevalenci komorbidit se u různých autorů liší.*

V souvislosti se společným vzděláváním je v textu pouze nezávazně naznačena určitá možnost členění jedinců s ADHD do 2.-5. stupně podpory včetně konkrétního jejího obsahu. Podpůrná opatření uvedená v nižším stupni podpory se však mohou použít i ve vyšším stupni, záleží na konkrétních specifikách jedince s danou diagnózou. Princip přidělování podpůrných opatření

plně umožňuje kombinovat různé stupně pro různé oblasti podpory. Uvedené zásady a strategie nejsou rozhodně vyčerpávající, orientují se na bazální možnosti všeobecného přístupu a vycházejí z praxe autorky. Je však nezbytné si uvědomit naprostou osobnostní individualitu jednotlivých žáků a nelze očekávat, že uvedené náměty budou plně kompatibilní a funkční pro každého. Pro všechny odborné pracovníky z toho vyplývá potřeba si uvědomit, že existují i mnohé další postupy, které lze použít, a nejsou v předloženém textu uvedeny. Velmi dobré je mít na paměti, že navzdory prokázané nižší motivaci dětí s ADHD ke splnění úkolu (v důsledku častého selhávání), se však u nich projevuje zvýšená soutěživost a mnohdy vysoká aspirace na výkon. Podstatné při práci s dětmi s ADHD běžných projevů vyplývajících z jejich poruchy je uplatňovat pedagogický takt. Rozhodně je velmi důležité se umět vcítit do chování dítěte a umět předvídat jeho reakce, tím nevhodné projevy chování minimalizovat. Pokud dospělí dokáží vůči dítěti s ADHD nastavit pozitivní očekávání a důvěru v jeho postupné zlepšování, pomohou celkovému uvolnění mnohdy napjaté situační atmosféry. Pomoci může v první řadě nastavení pravidel a řádu, jejich důsledné dodržování, ale s laskavostí a pozitivní akceptací dítěte.

8 Zdroje

- Barkley, R.A.(1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Construing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121 (1), s. 65-94.
- Barkley, R.A. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Doheny K. (2010). *Exploring the Link between Early Abuse and Emotional Problems*. Psych Central News August 17.
- Drtílková I, Neumannová M, Theiner, P.(2012). Existuje u ADHD geneticky podložená dispozice k úzkosti? *Česká a slovenská psychiatrie*, 108(5): 223-228.
- Drtílková, I., Šerý, O. (2007). *Hyperkinetická porucha*. Praha: Galén..
- Goetz, M., Uhlíková, P. (2009). *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Galén.
- Humphrey, N.(2009). Including students with attention-deficit hyperactivity disorder in mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 36(1), s. 19–25.
- Jucovičová, D., Žáčková, H.(2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: GRADA.
- Kukišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
- Lougy, R. A., Rosenthal, D. K. (2002). *ADHD: A Survival Guide for Parents and Teachers*. Dostupné z: <http://books.google.cz>
- Malá, E. (2011). Úzkostné poruchy v dětství. *Česká a slovenská psychiatrie*, 107(2): 99-105.
- Michalová, Z., Pešatová, I. a kol. (2015). *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Brno: Tribun EU.



- Michalová, Z. (2011). *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Michalová, Z. (2007). *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiaš.
- Muanprasart, P., Arunyanrt, W. (2014). Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Its Associated Factors among Teachers in 3 Large Primary Schools in Phra Nakorn Sri Ayutthaya Province, Thailand. In: *Journal of the Medical Association of Thailand*, 97(2), s. 149-163.
- Munden, A., Arcelus, J. (2006). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál.
- Paclt, I. a kol. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada
- Raboch, J., Hrdlička, M. a kol. (2015). *DSM 5. Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Portál.
- Riefová, S., F. (2007). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál.
- Sørensen 1, Kerstin J, Plessen I. (2011). Behavioral regulation in children with ADHD aggravated by comorbid anxiety disorder? *Journal of Attention Disorders* , 15 (1): 56–66.
- Theiner, P. (2007). Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*, 2, s. 85-87. Dostupné z: <http://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>
- Train, A. (1997). *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi..* Praha: Portál

Podpůrná opatření u žáků s poruchou autistického spektra

Autorka textu: Mgr. Zuzana Žampachová

Vedoucí Speciálně pedagogického centra pro děti s poruchou autistického spektra, při Základní škole Brno.

Anotace vzdělávacího programu:

Úvod do problematiky autistických poruch (triáda postižení – kvalitativní narušení v oblasti sociálního chování, komunikace a představivosti), příčiny vzniku PAS; epidemiologie; dopady autistické triády do vzdělávání dětí a žáků s PAS, rozdělení dle funkčních schopností, typy žáků dle projevů v sociálním chování. Podpora pedagogů při práci s žáky s PAS. Specifické metody a postupy při vzdělávání. Nové trendy ve vzdělávání žáků s PAS. Zásady týmové spolupráce pedagogických pracovníků, funkce asistenta pedagoga při práci s žákem s PAS, spolupráce s dalšími odborníky a s rodinou. Aplikace podpůrných opatření do vzdělávání. Úprava prostředí, vizuální podpora. Zajištění organizační stránky vzdělávání, tvorba individuálního vzdělávacího plánu jako nositele PO, personální zajištění podpory při vzdělávání (kompetence asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního speciálního pedagoga nebo psychologa). Ukázka využívaných pomůcek a dalších výukových prostředků. Specifika přístupu – uplatňování metodiky strukturovaného učení, respektování zvláštností chování, odlišnosti v komunikaci, v přijímání a vyhodnocování informací. Možnosti nácviků sociálního chování.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.



1 Úvod

Poruchy autistického spektra (PAS) patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Jde o vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož důsledkem je, že člověk nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet fantazii a kreativitu. Důsledky tohoto postižení mají celoživotní dopad na každého člověka a ovlivňují to, jak se dotyčný chová k ostatním a jak s nimi komunikuje. Člověk s PAS obtížně vyhodnocuje informace, které k němu přicházejí (nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší a prožívá), z čehož plyne narušení v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti. Diagnostika PAS probíhá na základě sledování specifického chování. Míra jednotlivých symptomů je dána jejich množstvím a frekvencí výskytu (Čadilová, Žampachová 2012).

Symptomy PAS se mohou v průběhu vývoje jedince měnit, mohou měnit i svou intenzitu. Některé symptomy mohou časem zcela vymizet, jiné se naopak nově objeví, či stávající se ještě více zvýrazní. Vhodný přístup a terapie, případně úprava prostředí, může symptomatiku PAS zmírnit, funkční schopnosti daného člověka se tak zvýší a má větší schopnost zapojit se do běžného života. PAS se jen výjimečně objevují samostatně, ve většině případů se s nimi pojí dalších poruchy a onemocnění, což v řadě případů sťažuje diagnostiku a následnou intervenci. Označení poruchy autistického spektra (PAS) je dnes běžně používaný termín, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám v mezinárodní klasifikaci nemocí (pervazivní = vše či hluboko pronikající).

Aktuálně jsou k diagnostice PAS využívány dva manuály s diagnostickými kritérii. Prvním z nich je MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1993), vydaná Světovou zdravotnickou organizací, druhým jsou pak kritéria DSM-V, vydaná Americkou psychiatrickou asociací v roce 2013. V současné době je již k dispozici MKN-11. Ta změní klasifikaci autistických poruch, zmizí současné názvy jako je např. Aspergerův syndrom nebo dětský autismus. Všechny poruchy z této oblasti budou mít jednotný název Porucha autistického spektra, avšak budou podrobně popsány symptomy, kterými se budou jednotlivé PAS od sebe odlišovat (např. PAS bez poruchy intelektového vývoje s mírným nebo žádným postižením funkční komunikace).

Současná prevalence PAS v populaci je odhadována na 1 - 2% . Toto vysoké číslo svědčí o tom, že je pravděpodobné, že se poradenský pracovník či pedagog ve škole během své praxe setká dříve či později se žákem s autistickou poruchou.

Vývojovými poruchami obecně častěji trpí chlapci. Nejčastěji uváděným poměrem u PAS jsou 3 - 4 chlapci na jednu dívku. U Aspergerova syndromu je poměr chlapců k dívkám ještě vyšší (8:1).

2 Symptomy PAS („autistická triáda“)

Pojem „autistická triáda“ zavedla v 80-tých letech minulého století Lorna Wing, britská psychiatryně. Tímto názvem označila tři deficitní oblasti, které jsou klíčové pro stanovení diagnózy porucha autistického spektra. Jde o oblast sociální interakce, komunikace a omezených, opakujících se stereotypních způsobů chování, zájmů a aktivit.

Kvalitativně narušená oblast sociální interakce a sociálního chování

Na rozdíl od obecných představ, většina lidí s autismem má zájem o sociální kontakt, avšak často neví, jakým způsobem ho navázat, nerozumí chování ostatních a nejsou schopni přizpůsobit své chování běžným normám. Tato specifika v chování, které může být provázeno úzkostí, pocitem chaosu a nepřiměřenými reakcemi, se pak promítá také do navazování kontaktů s ostatními. Projevuje se nedostatečná schopnost sociální a emoční empatie, jejímž důsledkem může být např. neochota či neschopnost účastnit se jednoduchých sociálních hříček a her, preferování činnosti o samotě, nebo naopak extrémní sociální aktivita. U některých je výrazně omezená schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti, často chybí schopnost sdílené pozornosti.

S obtížemi v sociální oblasti souvisí také snížená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích (oční kontakt, mimika, gesta).

Typy sociálního chování

Pro běžné žáky je sociální kontakt s vrstevníky jedním z důležitých faktorů rozvoje. Rádi se setkávají, společně se účastní činností, sdílí spolu radostné zážitky, dělí se o své zkušenosti ať už v pozitivním či negativním smyslu. Žáci s autismem často nevědí, jak kontakty navazovat, nedokáží sdílet své zážitky, pocity i starosti. Přesto se však v různé míře snaží o navázání kontaktu jak s dospělými, tak s dětmi. Dle aktivity, se kterou tyto kontakty navazují, můžeme žáky s PAS rozdělit do tří základních skupin:

- **Žáci pasivní:** aktivně kontakty navazují zřídka, nebo vůbec; neúčastní se společných her a aktivit; obtížně se zapojují do kolektivu; potřebují aktivizovat.
- **Žáci aktivní:** kontakty navazují aktivně, ale často nepřiměřeným způsobem (např. stále něco po spolužácích i pedagogích chtějí, dotýkají se jich, mluví na ně i přesto, že se oslovené děti baví s jinými dětmi, přerušují hru). Ve vyučování na sebe strhávají pozornost, komentují situaci, nedodržují dohodnutá pravidla.
- **Žáci formální:** vyžadují striktní dodržování pravidel, které požadují jak od spolužáků, tak i od dospělých. Svým vystupováním spíše připomínají dospělé než děti, jejich vystupování je formální stejně jako jejich komunikace.



Žáci s různým typem chování se různě zařazují do kolektivu a jsou jím také tak přijímáni. Pro žáky s PAS je velmi důležité, aby získali zpětnou vazbu o svém chování, aby měli možnost formou různých nácviků toto chování měnit a zapojit se v co největší míře do kolektivu vrstevníků. Důležité také je, aby pedagog pracoval s kolektivem třídy. Kolektiv by měl být připraven na přijetí takového žáka, aby byl schopen ocenit jeho přínos, ale také byl schopen přiměřeně upozornit na jeho nedostatky.

Kvalitativně narušená oblast komunikace

Většina žáků s PAS má nějakým způsobem narušen vývoj jazyka a jazykové komunikace. U těch, kteří mají řeč rozvinutou, může být postižena schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci s ostatními. Objevují se stereotypní a opakuující se vzorce řeči nebo vlastní žargon. U řady je řeč málo různorodá, chybí spontaneita a funkční využití komunikace vážně. Odlišnosti jsou patrné především v praktickém užívání jazyka, neschopnosti využít ho v sociálně adekvátní situaci. U některých lidí s PAS je vývoj řeči výrazně opožděný, u jiných se řeč nevyvine vůbec. Problémy v komunikaci se neodráží pouze ve verbálním vyjadřování. Často bývá postižena i oblast porozumění řeči. Tyto popsání obtíže v komunikaci pak často nejsou žáci s autismem schopni kompenzovat jiným alternativním způsobem.

Nácvik funkční komunikace je jedním z klíčových terapeutických postupů u lidí s PAS. Proces komunikace je nutné trénovat v různých prostředích – doma, ve třídě, v jídelně, v šatně, na procházce v kroužku atd. Důležité je mít na mysli, že lidé s PAS mají problém s generalizací nabytých dovedností, proto je nácvik v různých prostředích a s různými komunikačními partnery nezbytný. Nesmíme zapomínat, že běžně komunikujeme v různých prostředích různými způsoby, jinak se chováme v domácím prostředí, jinak ve škole a jinak u lékaře. To vše často lidé s PAS nedokážou rozlišit a je nutné je tyto dovednosti postupně učit.

Narušená představivost, zvláštní způsoby chování, specifické zájmy a aktivity

Důsledkem problémů v popisované oblasti je často snížená schopnost až neschopnost hrát hry přiměřené věku a situaci. Někteří žáci s PAS se věnují neúčelným aktivitám, jsou zaujatí jednou či několika činnostmi, které jsou abnormní intenzitou, nebo předmětem zájmu (např. zájem o kulaté předměty, o dlouhé předměty, o pohyblivé předměty, ale také o dopravu a dopravní prostředky, o historii, počitatelné údaje apod.). Nedostatky v oblasti představivosti se projeví především v upřednostňování aktivit a činností, které bývají typické pro nižší vývojový věk. Činnosti mají většinou ulpívavý charakter na specifických, nefunkčních rituálech a rutinních činnostech, někdy se projevují nepřiměřeně dlouho trvajícím zaujetím částmi předmětů nebo těla. Žáci s autismem často v důsledku popisovaných obtíží neúčelně tráví svůj volný čas. Obtížně si organizují aktivity a činnosti, nedokáží plánovat a průběžně měnit jejich náplň.

S popisovanými problémy též souvisí obtíže se zvládáním změn. Především u mladších dětí mohou nastat až panické reakce na změny jako je např. změna oblečení, změna trasy, změna jídla apod. Tyto problémy souvisí především se sníženou adaptabilitou, nižší flexibilitou myšlení a chování. U některých žáků s PAS se objevuje stereotypní a opakující se motorické manýrování, jako je třepání či krouživé pohyby rukama a prsty nebo komplexní specifické pohyby celým tělem.

Nespecifické rysy v chování

Tato oblast zahrnuje řadu problémů, které v současné 10. revizi MKN zatím nejsou zahrnuty do diagnostických kritérií, ale mohou výrazně ovlivňovat vzdělávání a budoucí samostatný život. V DSM V. i v 11. revizi MKN je již řada těchto problémů součástí diagnostikovaných obtíží a jsou popisovány v rámci uváděných symptomů PAS:

- nerovnoměrný profil kognitivních schopností;
- snížená schopnost imitace pohybů, nachýlená chůze či chůze po špičkách, tleskání, luskání prsty;
- fascinace pohybem (roztáčení hraček, otvírání a zavírání dveří, sledování různých otáčejících se předmětů);
- neobvyklé reakce na smyslové podněty (hypersenzitivita na zvuky, světla nebo dotečky, nepřiměřené reakce na vůně a pachy);
- nepřiměřené emocionální reakce (bezdůvodný pláč nebo smích, střídání nálad, afekty, úzkost, absence strachu v nebezpečných situacích);
- problémy s chováním (dyskoncentrace, agresivita, sebezraňování...);
- většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času;
- potíže s vytvořením myšlenkové osnovy (koncepce) při rozhodování v práci i přes to, že schopnostmi na úkoly stačí;
- problémy se spánkem, s jídlem.

Přidružené poruchy a onemocnění

Poruchy autistického spektra se jen výjimečně vyskytují samy bez dalších přidružených poruch a onemocnění. Některé se s PAS pojí častěji, jiné vzácně. Výjimkou však není, že jsou PAS doprovázeny více diagnózami. Přesto při vzdělávání žáků s PAS je nutné metodicky přistupovat k takovému žákovi vždy primárně jako k žákovi s PAS a teprve následně řešit také přidružená onemocnění.



Mezi nejčastější přidružené diagnózy či symptomy poruch a onemocnění patří:

- mentální retardace (až 50 % jedinců s PAS);
- epilepsie 30% (neurologické poruchy obecně – 60% jedinců s PAS);
- ADHD (porucha aktivity a pozornosti)(až u 80% jedinců s PAS);
- ADD (porucha aktivity);
- úzkostné poruchy;
- deprese;
- obsedantně kompulzivní porucha (OCD) (až u 30% jedinců s PAS);
- tikové poruchy, např. Tourettův syndrom;
- vývojové poruchy řeči;
- poruchy motorických funkcí.

Mezinárodní zdravotnická organizace uvádí, že je známých přibližně 70 podskupin diagnóz, které se mohou vyskytovat společně s PAS.

Přidružené poruchy a onemocnění mohou mít závažný dopad do vzdělávání a často mohou „překrýt“ symptomy PAS. V těchto případech je nutné využít metodiku pro daný typ znevýhodnění a kombinovat ji s metodikou pro žáky s PAS. To se týká také dalších psychických poruch a onemocnění jako jsou úzkostné poruchy, deprese, poruchy příjmu potravy, psychotické poruchy apod. U těchto poruch je možné využít metodiku práce, která se uplatňuje u žáků s PAS a modifikovat ji pro daného žáka. Vždy je však třeba respektovat doporučení odborného lékaře a případně s ním postupy konzultovat.

3 Metodika vzdělávání žáků s PAS

V praxi českého školství jsou aktuálně využívány různé intervenční přístupy, které jsou zaměřeny na vzdělávání žáků s PAS. Většina z nich respektuje vývojový model vzdělávání a podporuje silné stránky žáků s autismem. Základem těchto programů je behaviorální přístup vycházející z teorie učení a chování. Základem tohoto přístupu je analýza chování a jeho modifikace ve vztahu k prostředí. Dalším důležitým prvkem je strukturovaný přístup, který je dle individuálních potřeb žáka uzpůsoben a doplněn dalšími strategiemi, např. výměnné komunikační techniky, nácviky sociálního chování a funkční komunikace, strategie řešení problémového chování.

Nejčastěji využívanou metodikou vzdělávání u žáků s PAS je v českém školství **metodika strukturovaného učení**. Tato metodika vychází z TEACCH programu (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) a Loovasovy intervenční

terapie. Uplatňuje se především u žáků s autismem a dalšími vývojovým poruchami a komunikačními problémy. Vývojový model, který respektuje specifika vývoje každého jedince, umožňuje zohlednit širokou a různorodou škálu symptomů, osobnostní a charakterové zvláštnosti jednotlivých žáků a v neposlední řadě má dopad i na rozvoj jejich kognitivních dovedností.

Strukturované učení stojí na čtyřech základních principech:

Individualizace: individualizovaný přístup ke každému žákovi, individuálně přizpůsobené pomůcky, organizace práce i metody a postupy při vzdělávání.

Strukturalizace: jasný a konkrétní postup při vzdělávání, rozložení úkolů do menších částí, individuálně upravené prostředí, vytvoření časové posloupnosti.

Vizualizace: vizuálně jasné znázornění požadavků pomáhá informovat o změnách v režimu, podporuje komunikaci, objasňuje pravidla chování; využití při vizualizaci činností a aktivit (znázornění pomocí předmětů, obrázků, fotografií, psaných instrukcí; využíváme barevné značky, různé typy hodin, fólie apod.).

Motivace: při vzdělávání je důležité žáky podporovat a odměňovat, aby si osvojili a zafixovali nové dovednosti. Odměna může být předána ihned po ukončení činnosti, případně následuje po splnění několika činností. Pro oddálení odměny využíváme tzv. *žetonový systém odměňování* (Token economy). Jde o systém, ve kterém žák získává žetony (nebo jiné předměty) jako odměnu za vykonanou činnost. Za nasbírané žetony, jejichž počet je dopředu určen, získá oblíbenou věc nebo aktivitu.

Další metodika, která se začíná uplatňovat v českém školství a která vychází z behaviorálního přístupu je **Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)**. Tato metoda je již mnoho let úspěšně využívá při výchově a vzdělávání žáků s autismem. Jde o metodu, která je zaměřena na eliminaci nežádoucího chování, které může doprovázet proces učení. Pracuje s jasně danými postupy, nácvik dovedností rozkládá do menších celků, které jsou pro žáka s autismem dobře zvládnutelné. Tyto menší celky jsou jasně definované v jednotlivých krocích, které na sebe logicky navazují v posloupnosti od jednoduššího ke složitějšímu a vytvářejí tak strukturu pro učení se určité dovednosti. Analýzu chování a následné zpevňování naučených dovedností různými formami motivace lze využít jak ke zvládnutí základních dovedností důležitých pro vzdělávání, mezi něž patří naslouchání, sledování, napodobování apod., tak i pro komplexnější dovednosti jako je čtení, psaní, udržení dialogu apod. Nejdůležitějším principem ABA je individuální přístup. Každý aspekt intervence je přizpůsoben tak, aby odpovídal schopnostem, dovednostem, potřebám, zájmům i rodinnému zázemí každého jedince.



4 Podpůrná opatření

Individuální vzdělávací plán pro žáky s PAS jako nositel podpůrných opatření

Školský zákon v § 16 definuje jednotlivá podpůrná opatření, která jsou využívána u žáků s různým znevýhodněním. Mezi tato podpůrná opatření patří také Individuální vzdělávací plán (IVP), který je důležitým dokumentem při realizaci podpory pro konkrétního žáka. U většiny žáků s PAS je IVP využíván, neboť jeho prostřednictvím lze specifikovat potřeby konkrétního žáka a vytvářet plán intervence.

Další specifikace a konkretizace postupu při práci s IVP je popsána v § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Je to závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka s PAS a je součástí dokumentace žáka. IVP se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

Při sestavování IVP pro žáka s PAS je nutné vzít v úvahu, že jedním ze zásadních problémů těchto žáků je nerovnoměrný vývojový profil. Důsledkem nerovnoměrnosti může být to, že v některých vyučovacích předmětech je žák úspěšnější, v jiných naopak selhává a celkově může být méně úspěšný. Proto je důležité rozpracovat v IVP speciální metody, postupy, strategie a pomůcky, které umožní žákovi úspěšně se vzdělávat a kompenzovat deficity vyplývající z diagnózy.

Metody a formy práce

U žáků s PAS lze využít i běžné výukové metody (např. metoda aktivního učení, metoda kooperativního učení, metody respektující učební styly). Tyto metody však musí být modifikovány a upraveny pro konkrétního žáka. Například pokud jde o žáka se sníženými sociálními schopnostmi, bude obtížné zapojit ho do skupinové práce, u žáka s poruchou pozornosti je nutné omezit delší výklad, u žáka s obtížemi v komunikaci a problémy s porozuměním řeči nebude možné využívat frontální výuku.

U žáků s PAS, případně u žáků s psychickými poruchami je nutné využívat především individuální přístup, metodu přiměřenosti, postupných kroků, metodu demonstrace, principy strukturalizace, vizualizace a motivace, metodu zpevňování apod. Důležité je využívat metody praktické a názorně demonstrační více, než klasickou frontální výuku a slovní metody.

Úpravy obsahu

Úprava obsahu učiva spočívá v respektování specifík a zvláštností žáka. Jde především o úpravu nároků na vzdělávání žáka, která se promítá do obsahu i rozsahu učiva. Může jít o úpravy v jednom nebo více předmětech, ale i o úpravy zaměřené pouze na jednu oblast učiva, (např. úprava požadavků při tvorbě a psaní slohových prací v důsledku diagnostikované vývojové poruchy řeči nebo pragmatického deficitu, tělesné postižení vyžaduje úpravu učiva v pracovních činnostech, tělesné výchově).

U některých žáků je třeba naopak učivo obohacovat a rozšiřovat jeho obsah, opět může jít o rozšíření obsahu jednoho předmětu nebo jeho části. V některých případech jsou nutné specifické úpravy zaměřené na zájmy žáků, které můžeme v rámci vzdělávacího procesu rozvíjet, a současně mohou plnit motivační funkci při vzdělávání.

Úprava očekávaných výstupů

K těmto úpravám přistupujeme u žáků dlouhodobě selhávajících ve vzdělávání, při změně aktuálního zdravotního stavu, případně u žáků, kteří v rámci deficitů souvisejících s jejich diagnózou nemohou naplnit očekávané výstupy RVP ZV. U žáků s lehkým mentálním postižením přistupujeme k těmto úpravám od 3. stupně podpůrných opatření, u ostatních od 4. stupně.

Úprava výstupů by měla být plně v souladu s možnostmi žáka, vyplývat z jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Cílem těchto úprav je maximálně možné využití potenciálu žáka tak, aby při vzdělávání opakovaně neselhával, byl pro výuku pozitivně motivován, a aby cílem obsahu vzdělávání byla příprava na budoucí praktický život žáka.

Organizace výuky

Toto podpůrné opatření je jedno z nejčastěji využívaných v procesu vzdělávání u žáků s PAS. Jde soubor opatření, která pomáhají při úpravách organizace výuky jak časové, tak i místní. Mezi tato opatření patří úprava zasedacího pořádku, vytváření různých pracovních míst ve třídě i mimo ni, prostorová úprava výuky, snížený počet žáků ve třídě, zařazování relaxačních přestávek, organizace volného času ve školním prostředí. Opatření z oblasti organizace výuky by měla přispět ke snadnější adaptaci žáků, k eliminaci přetěžování a únavy, ke snazšímu zapojení do třídního kolektivu.

V rámci této oblasti podpory jsou také využívány předměty speciálně pedagogické péče a pedagogická intervence. Využití těchto opatření je popsáno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Obecně lze říct, že obě opatření se u žáků s PAS či dalšími psychickými onemocněními využívají poměrně často.



Hodnocení

Hodnocení by mělo vést k objektivnímu posouzení dosažené úrovně vzdělávání žáka v souladu s jeho možnostmi a stanovenými cíli. Základní funkce hodnocení jako je získání zpětné vazby o výkonu a prospěchu žáka, je důležité pro učitele, který jeho prostřednictvím získá informace, jak žáka učit a jaké využívat metody a postupy práce při jeho vzdělávání.

Hodnocení by mělo žáka motivovat pro další práci, zároveň by mělo být objektivní a odrážet jeho aktuální úroveň vědomostí a dovedností. Pro hodnocení žáků s PAS je výhodnější formativní typ hodnocení, který umožňuje cílenou radu, vedení, návod ke zlepšení a motivaci pro další práci,

nevhodné může být u některých žáků sebehodnocení např. úzkostní žáci, žáci s vývojovou poruchou řeči. Tito žáci nedokáží reflektovat a hodnotit objektivně své výsledky. Často se podhodnocují, nevěří si, nedokážou se poučit ze svých chyb. To vede k demotivaci, snížené ochotě spolupracovat a situace se může vyhrotit tak, že odmítají vzdělávání. Žáky je nutné vést při sebehodnocení učit je pomocí návodných otázek hodnotit výsledky práce a poukazovat na to, že chyby dělá každý. Jejich náprava jim však pomůže lépe zvládnout proces učení a dá jim návod k přiměřenému chování.

Pomůcky

Využívání pomůcek je při vzdělávání důležité. Úkolem pomůcky je zapojit co nejvíce smyslových podnětů, které žákovi umožní zprostředkovat učivo takovým způsobem, který mu pomůže ho pochopit a v dostatečné míře si ho osvojit. U žáků z cílové skupiny se osvědčily především názorné pomůcky, které zprostředkovávají a napodobují realitu, pomáhají eliminovat deficit v oblasti představivosti a usnadňují výuku. Přispívají k vytváření, prohlubování a obohacování učiva a umožňují zobecňovat a osvojovat si dovednosti v praktickém životě.

Podpůrná opatření jiného druhu

Vzdělávání žáků s PAS a jinými psychickými onemocněními ovlivňují deficity plynoucí ze zdravotního znevýhodnění, z případných přidružených poruch a onemocnění i nespecifické rysy v chování např. nerovnoměrný vývojový profil, deficity ve smyslovém vnímání, potíže s napodobou, rigidní stravovací návyky, potíže se spánkem, problémy v chování, nepřiměřené emocionální reakce. Ve škole je nutné eliminovat dopady těchto přidružených problémů do vzdělávání a v rámci využití všech prostředků podpory vytvořit podmínky pro jejich

ovlivňování. Může jít o individuální práci s pedagogem, o různá organizační opatření, nácviky apod.

Personální zajištění, kompetence pedagogických pracovníků

Velmi často doporučovaným opatřením u žáků s PAS je navýšení personální podpory ve formě dalšího pedagogického pracovníka - učitele či asistenta pedagoga.

Legislativní předpisy umožňují rozšířit personální podporu ve vzdělávání o další klíčové pracovníky jako je školní psycholog, školní speciální pedagog, logoped.

Navýšení personální podpory nesmí být samoučelné. Práce pedagogického týmu by měla být prospěšná celé třídě, ne jen žákovi s PAS, resp. psychickým onemocněním. V IVP je důležité specifikovat kompetence jednotlivých pedagogických pracovníků tak, aby jejich přítomnost zvyšovala efektivitu ve vzdělávání a nepřinášela chaos a zmatek během výuky.

Spolupráce se zákonnými zástupci

Zákonný zástupce je platným členem týmu, který se podílí na vzdělávání žáka s PAS. Zákonný zástupce může mít pro pedagogy klíčové informace, které jim pomohou při řešení různých situací, ke kterým při vzdělávání dochází. Pravidelný kontakt se zákonnými zástupci, znalost jejich problémů a přístup k žákovi pomohou zajistit efektivní vzdělávání, totéž platí o zletilém žákovi.

Popis realizace podpůrných opatření je třeba provést zcela konkrétně v souladu s potřebami žáka za využití všech podpůrných opatření, která budou uplatňována ve vzdělávání. Zde by měl pedagog vycházet z doporučení ŠPZ, které navrhuje PO a v doporučení specifikuje jejich využití. Úkolem učitele je přizpůsobit a nastavit PO tak, aby byla efektivně využita a žákovi pomohla kompenzovat deficity vyplývající z diagnózy PAS.



5 Závěr

Diagnostika PAS a dalších psychických onemocnění je plně v kompetenci psychiatra, případně klinického odborníka z oboru neurologie, psychologie. Přístup k žákům s popsaným znevýhodněním je nutné individualizovat především z důvodu širokého spektra symptomů a jejich dopadů do vzdělávání. Neexistuje jednoduchý recept jak s takovými žáky pracovat. Důležité je respektovat jejich specifika v chování, nesnažit se je normalizovat a hledat takové metody a postupy, které jim pomohou zvládnout vzdělávání v co nejvyšší možné míře.

Šíře uplatňování podpůrných opatření u popsané cílové skupiny je velká. Jde o všechna podpůrná opatření od 2. stupně podpory. Někteří žáci se díky uplatňování podpůrných opatření postupně zařadí do kolektivu a projdou procesem vzdělávání bez závažnějších problémů. Jiní i s využitím všech dostupných prostředků vzdělávání nezvládají a často musí být vyučováni individuálně a s nižší hodinovou dotací.

K úspěšnému poskytování podpůrných opatření je nezbytná teoretická znalost problematiky PAS i dalších psychických poruch a onemocnění. Ale jen teorie nestačí. Pedagog, který pracuje s těmito žáky, musí mít schopnost aplikovat získané poznatky do praxe, být empatický, předvídavý i tolerantní. Bez těchto schopností není možné žáky s PAS a dalším psychickým onemocněním vzdělávat.

6 Zdroje

- ATTWOOD, T.: *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005.
- AYLLON, T.: *How to Use Token Economy and Point Systems*. 2nd ed. Austin, Texas: Pro-Ed, 1999.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L.: *Rozvoj sociálních dovedností*. Praha: APLA Praha a Střední Čechy, 2012.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L., VOSMIK, M.: *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010.
- BÜCKEN-SCHAAL, M.: *Emoce - Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností*. Praha: Pasparta, 2018.
- ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K A KOL.: *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. et al: *Metodika práce se žákem s PAS*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2012.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. et al: *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2012.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: PASPARTA, 2013.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2007.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Vzdělávání žáků s PAS ve střední škole*. Praha: IPPP, 2007.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: UP, 2015.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: UP, 2015.



ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasperta, 2016.

DUBIN, N.: *Šikana dětí s PAS*. Praha: Portál, 2009.

EMERSON, E.: *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál, 2008.

GRANDIN, T., PANEK, R.: *Mozek autisty*. Praha: Mladá fronta 2014.

GRANDIN, T.: *Jak to vidím já*. (možno objednat na www.mujautismus.cz)

JACOBS, D. S., BETTS, D.E.: *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Portál, 2013.

MAŇÁK J., JANÍK T., ŠVEC V.: *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L.: *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění obecná část*. Olomouc: UP, 2015.

MOOR, J.: *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2010.

PELÁNOVÁ, V.: *Obrázkový slovníček pro žáky nejen s autismem*. Brno: Tribun, 2010.

SCHOPLER, E., REICHLER, R.J., LANSING, M.: *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011.

SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B.: *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997.

THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006.

THOROVÁ, K.: *Školní pas pro děti s PAS*. Praha: APLA, o.s. Praha a Střední Čechy, 2008.

THOROVÁ, K.: *Výjimečné děti - Aspergerův syndrom*. Praha: APLA, o.s. Praha a Střední Čechy, 2008.

VERMEULEN, P.: *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006.

WELTON, J.: *Povím vám o Aspergerově syndromu*. Praha: Albatros 2014.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. (2018). Praha: Sagit.

Vyhláška č. 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. (2018). Praha: Sagit.

Internetové zdroje:

rvp.cz (metodický portál)

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

<http://www.apomucky.cz> [online].
<http://www.autismus-a-my.cz> [online].
<http://www.do2learn.com> [online].
<http://www.widgit.com> [online].
<http://www.4bambini.cz> [online].
<http://www.nomiland.cz> [online].
<http://www.material-montessori.cz> [online].
<http://www.petit-os.cz> [online].
<http://www.benjamin.cz> [online].
<http://www.aurednik.cz> [online].
<http://www.pachner.cz> [online].
https://en.wikipedia.org/wiki/Token_economy
<http://www.minddisorders.com/Py-Z/Token-economy-system>



Aplikace podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností

Autorka textu: Mgr. Jiřina Jehličková

Speciální pedagog – logoped v SPC pro žáky s narušenou komunikační schopností.

Anotace vzdělávacího programu:

Metodika aplikace podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností (NKS) je zaměřená na problematiku vzdělávání těchto dětí a žáků v prostředí mateřské, základní školy a střední školy. Vychází z obsahu realizovaných seminářů, zaměřených na platnou školskou legislativu týkající se vzdělávání dětí a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, orientaci v uplatňování podpůrných opatření u žáků s NKS, jejich specifik dle jednotlivých druhů NKS a dle jednotlivých podpůrných opatření. Seznamuje s některými praktickými návody a postupy řešení konkrétní pedagogické situace, způsoby speciálně pedagogické intervence u konkrétní kazuistiky.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.

1 Úvod

Metodika k aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) je stručným shrnutím prezentované problematiky v rámci vzdělávacích akcí pro psychology, speciální pedagogy, pedagogy škol, asistenty pedagogů a školských poradenských pracovišť (výchovné poradce, metodiky prevence), zástupce ředitele i ředitele, kteří pracují s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen s SVP). Tématika narušené komunikační schopnosti u dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) v prostředí českého školství je v posledních letech velmi diskutovaná nejen vzhledem ke změnám v legislativě v uplatňování podpory žáků s SVP, ale zejména vzhledem k nárůstu počtu těchto žáků na všech stupních škol. Také se jedná o problematiku v rámci speciálně pedagogické, která je pro odbornou i laickou veřejnost stále v menší míře uchopitelná. Dítě, žák s narušenou komunikační schopností „vidí, slyší, chodí, vypadá dobře“, přesto může mít závažné obtíže ve vzdělávání. Jeho problémy se často bagatelizují, považují se za snížený intelekt, nadání, nedostatečnou přípravu apod.

Problematika NKS je také hodně široká, zastoupená řadou druhů narušení komunikační schopnosti, s velkou variabilitou symptomatiky, tudíž orientace v této problematice je velmi náročná.

Také odborníci pracující s těmito dětmi, speciální pedagogové – logopedi, potřebují podporu svých klientů ve školách neustále diskutovat, porovnávat zkušenosti a hledat řešení, která umožní těmto žákům eliminovat, kompenzovat dopady projevy NKS do vzdělávání. Je třeba neustále myslet na to, že podpora těchto žáků ve školství je zaměřená nejen na poskytování logopedické intervence (logopedickou péči), zaměřenou na prevenci vzniku, odstraňování, kompenzaci NKS, ale zejména na vytvoření optimálních podmínek pro vzdělávání těchto žáků

Předkládaný text nemůže postihnout celou šíři problematiky poskytování podpůrných opatření dětem, žákům s NKS ani odpovědět na všechny otázky, které přináší praxe. Věnuje se základním tématům v oblasti podpory žáků s NKS, speciálním potřebám žáků s NKS, s kterými se mohou pedagogové setkat ve školní praxi a jaké dopady na vzdělávání jednotlivá specifika mají, jaká podpůrná opatření vyžadují.

2 Druhy narušené komunikační schopnosti a stupně podpory

Do kategorie žáků s NKS bývají zařazováni děti a žáci s již diagnostikovanými druhem NKS, ale i žáci, u kterých není ukončená diagnostika či jasná diagnóza, ale převaha obtíží ovlivňující vzdělávání či vstup do MŠ, ZŠ, se nachází v oblasti komunikace, řeči a jazyka.

Pokud mluvíme o diagnózách (klasifikace vychází z Lechty, 2003a,b), je podpora poskytována **žákům s NKS:**

- s opožděným vývojem řeči a specificky narušeným vývojem řeči – dysfázií;



- s narušenou plynulostí řeči - koktavostí, breptavostí;
- s dyslalií multiplex, dysartrií, verbální dyspraxií;
- žáci s (výběrovou) nemluvností – mutismem;
- žáci s narušeným zvukem řeči - palatolálií, rhinolálií;
- žáci s narušením grafické stránky řeči - se specifickými poruchami učení;
- žáci se symptomatickými poruchami řeči, do kterých patří i žáci se specifickým logopedickým nálezem;
- kombinace jednotlivých druhů NKS.

Zastoupení jednotlivých druhů NKS se liší podle dopadů na vzdělávání, je třeba vždy myslet na to, že při zařazování žáků s výše uvedeným typem NKS do stupňů podpůrných opatření **je určující potřeba míry podpory, ne diagnóza!**

Při poskytování podpůrných opatření při vzdělávání se zvažuje nejen úroveň oblasti komunikace, řeči a jazyka a závažnost obtíží v těchto oblastech, také všechny okolnosti, které ovlivnily, ovlivňují a ještě mohou ovlivňovat rozvoj těchto oblastí. Je třeba posoudit anamnestické údaje, dosavadní logopedickou či jinou odbornou péči, rodinné zázemí, zdravotní stav žáka, osobnostní charakteristiky žáka i podmínky pro vzdělávání.

U jednotlivých druhů NKS se liší zastoupení obtíží v jednotlivých jazykových rovinách, u některých je převaha obtíží pouze ve foneticko fonologické rovině, sekundárně se mohou obtíže však přenášet do dalších jazykových rovin či do dalších oblastí. Narušení komunikační schopnosti u dysfázie bývá komplexnější, nemusí však vždy znamenat vyšší stupeň podpory. Dá se říci, že každý druh NKS může vyžadovat podpůrná opatření při vzdělávání, záleží na míře obtíží, od přítomnosti drobných obtíží v komunikaci – v artikulaci, zvuku, tempu a plynulosti řeči, až po výrazné obtíže ve verbální komunikaci – vyjadřování, verbální pohotovosti, porozumění řeči, jazykovém citu, tempu, plynulosti, artikulaci, i v grafické podobě jazyka – čtení, psaní, v percepčním oslabení, kdy je nutná specializovaná pomoc v průběhu výuky na všech stupních vzdělávání.

Jednotlivé druhy narušené komunikační schopnosti se liší nejen symptomatologií, ale i variabilitou v čase, může jít o přechodné narušení či trvalé, vrozené či získané. Může jít o dobře kompenzovanou vadu řeči, která v určitém období vzdělávání nevyžaduje zvýšenou podporu, ale se změnou podmínek, nárůstem učiva potřeba uplatnění podpory vyvstane.

Příklad 1:

Dítě s vývojovou dysfázií, kterému byla od 3 let poskytována kvalitní logopedická intervence, ambulantní formou i v rámci podpůrných opatření v MŠ a ve spolupráci s rodiči, mělo při nástupu do školy (po odkladu školní docházky) dobrou výslovnost, vyjadřování bylo v běžném kontaktu bez nápadností, fonematický sluch byl rozvíjený, zacvičovaný, takže i přes

přetrvávající deficity bylo dítě orientované při plnění úkolů z této oblasti. Porozumění nebylo významně narušeno, ale místy nejisté při užití složitější gramatické struktury. Mělo velmi dobré pracovní návyky vzhledem k dlouhodobé intervenci. Při nástupu do školy byla škola informována o stavu žáka a možných obtížích, ale podpůrná opatření nebyla nastavena. Škola v prvním roce docházky žáka do školy žádné obtíže neavizovala, při rozhovoru pracovníka SPC s třídní učitelkou o průběhu vzdělávání bylo uvedeno, „že patří mezi bezproblémové žáky, diví se, že by tento žák měl být podporován či aspoň sledován (jsou tu jiní, kteří by potřebovali podporu), nevidí a nepředpokládají žádné obtíže u tohoto žáka“. Ve 2. třídě se však začaly obtíže objevovat, začaly se promítat nejen do českého jazyka (např. obtíže s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik, což spadá pod učivo gramatiky, učitel má tudíž snahu hodnotit výkony jako nezvládnuté, které se žák nenaučil, ne jako důsledek deficitů ve fonematickém sluchu). Obtíže vyplývající z diagnózy se začaly promítat do matematiky i do prvouky. Po konzultaci se školou byla nastavena podpůrná opatření, které obsahují nastavení potřebné metodiky při vzdělávání, pedagogickou intervenci.

Příklad 2:

Dítě s dyslalií multiplex, logopedická intervence nebyla v předškolním věku poskytována. Řečový projev dítěte byl méně srozumitelný, řada hlásek byla vyslovována nesprávně (hlásky L R Ř nahrazovány či vynechávány, sykavky byly vyslovovány nepřesně, nediferencovány). Porozumění řeči nebylo narušené, dítě mělo odpovídající slovní zásobu, verbální pohotovost, gramatickou stránku řeči. Fonematický sluch však nebyl rozvíjený, dítě nemělo žádnou zkušenost s izolací první hlásky ve slově. Zvládalo po zácviku rytmiizaci slov, dělení na slabiky. Diferenciace hlásek, identifikace hlásek nebyla přesná. Nerozlišil při vyslovení slova, jakou hlásku slovo obsahuje („slyšíš ve slově RAK hlásku R?“).

Při nástupu do 1. třídy bylo riziko, že bude váznout osvojování čtení a psaní v důsledku nedostatečně rozvinutého fonematického sluchu, nesprávné výslovnosti. Po konzultaci se školou, byla dítěti doporučena podpůrná opatření 2. stupně, se speciálně pedagogickou intervencí, v rámci které byla realizována logopedická intervence zaměřená na nácvik a fixaci správné výslovnosti, rozvoj sluchové percepce – fonematický sluch. Po vypršení platnosti podpůrných opatření (na konci 2. tř.) nebyla již prodlužována, výslovnost žáka byla upravena, úroveň čtení a psaní odpovídala normě pro žáky 2. tříd. Fonematický sluch – sluchová analýza a syntéza byly již také přiměřeně rozvinuty, doporučeno bylo nadále rozvíjet další oblasti fonologické manipulace (diferenciaci, elizi) – již v rámci poskytování podpůrných opatření 1. stupně.

Nastavení potřebné podpory vyžaduje dobrou znalost této problematiky, orientaci v symptomatologii jednotlivých druhů NKS, zkušenosti s jejich vývojem v čase, jak mohou zasahovat do vzdělávání, rizika, která se mohou objevovat v důsledku nepochopení dané vady či poruchy.



Diskutovanou otázkou v praxi zůstává potřebnost stanovení a uvedení diagnózy pro nastavení podpůrných opatření v doporučeních určených pro školy. Z dlouhodobé zkušenosti poradenských pracovišť vyplývá, že uvedení diagnózy usnadňuje orientaci v poskytování podpory danému žákovi. V rámci svých standardních činností poradenská pracoviště dlouhodobě vzdělávají pedagogy ze všech stupňů škol a poskytují jim informace k jednotlivým diagnózám, jaká je jejich etiologie, symptomatika a jak se promítají do vzdělávání. Pokud dostane škola doporučení ŠPZ pouze s popisem symptomů, které mohou být u více diagnóz podobné, ale metodika pro práci se žákem i prognóza odlišná, pak může docházet k nesprávnému pochopení podpory žákovi. Pedagog může mít jiná očekávání a nároky na žáka, ať již zvýšené či snížené.

Příklad 3:

V řečovém projevu se vyskytují dysgramatismy slovní i větné, přetrvává velká artikulační neobratnost, komolení slov, latence ve výbavnosti pojmů, nepřesné vyjadřování při vyprávění, popisu. Porozumění řeči není vždy přesné, instrukci je třeba opakovat, rozdělit.

Jedná se o popis symptomů, který se může vyskytovat u dysfázie, u specifického logopedického nálezu (u dětí s ADHD) či u dítěte s lehkou mentální retardací.

V některých případech však není možné diagnózu uvést. Není například ukončený diagnostický proces či diagnostikované symptomy nesvědčí zcela jednoznačně pro určitou diagnózu NKS, ale obtíže, které dítě má v oblasti jazyka, komunikace, zasahují do vzdělávání. Pak jsou popsány pouze symptomy a doporučení k intervenci a rozvíjení oslabených oblastí.

3 Diagnostika narušené komunikační schopnosti zaměřená na stanovení stupně podpory

Diagnostický proces se odvíjí od pracoviště, kde probíhá, dle věku dítěte a dle zakázky. Měla by probíhat ve speciálně pedagogickém centru, které má tým ze zkušených speciálních pedagogů – logopedů a psychologů, kteří se orientují v problematice NKS. Diagnostický proces bývá časově náročný, tvoří ho nejen samotné vyšetření logopedické, ale i speciálně pedagogické, v případě potřeby psychologické (potřeba psychologického vyšetření se odvíjí od druhu NKS, věku dítěte, zakázky), dále posouzení anamnestických údajů klienta, rodinného prostředí. Pokud jsou k dispozici, tak zhodnocení i lékařských a dalších odborných zpráv. Pokud se jedná o dítě, které je již zaškolené, žáka či studenta tak jsou potřebné i informace ze školy – ať formou konzultace se školou, dotazníku či písemného vyjádření o průběhu studia.

Porovnání záznamů z vyšetření a ze školy, informace od rodičů či dalších osob, jsou velmi důležité pro celkové zhodnocení. Nezřídka se stává, že posuzování chování, výkonů i stanovování závěrů o příčinách obtíží šetřeného klienta je poněkud odlišné od vyjádření ze

školy či z jiného pracoviště. Odlišnosti mohou být v důsledku neznalosti problematiky narušené komunikační schopnosti, závěry, diagnózu narušené komunikační schopnosti by měl stanovovat pouze logoped. U některých diagnóz jsou nezbytná další odborná vyšetření, posouzení (např. u vývojové dysfázie – foniatrické a psychologické vyšetření). Výsledky také mohou ovlivňovat pracovní podmínky, ale i osobnost dospělého, který s dítětem pracoval. Pokud žák plní při diagnostikování zadané úkoly bez výrazných obtíží (ale v pomalém tempu, v klidném prostředí, s individuálním vedením), komunikuje, ale ve škole má výrazné obtíže s komunikací, téměř nekomunikuje, selhává při výuce, pak je třeba toto zhodnotit při nastavování podpůrných opatření, zhodnotit výkony při zátěži, v pracovním tempu, které je obvyklé ve školním prostředí.

Při vyhodnocování a nastavování podpory je nutné zvážit reálné prostředí, reálné podmínky a možnosti školy, ve které se žák vzdělává nebo bude vzdělávat.

U dětí v raném a předškolním věku, které ještě nenavštěvují školu, jde často o zhodnocení a odborného posouzení stavu vývoje řeči, zda se jedná o narušenou komunikační schopnost a posouzení, zda je třeba nastavit podpůrná opatření již při nástupu do mateřské školy, případě doporučit speciální třídu v mateřské škole (je-li dostupná). Posouzení potřeby nastavení podpory

v mateřské škole je značně individuální, odvíjí se samozřejmě od věku dítěte a druhu NKS, je třeba zhodnotit závažnost současného stavu (zda se nejedná ještě o fyziologický vývoj), opět celkový dosavadní vývoj dítěte, prostředí, rodinnou anamnézu, možnosti intervence v okolí dítěte, další charakteristiky dítěte – další obtíže, např. chování dítěte, zdravotní stav.

Příklad 1:

*Dítě ve věku 3,1 let, doporučeno vyšetření v SPC logopedickém pro odborné posouzení, případné vřazení do speciální třídy MŠ. **Anamnéza osobní:** motorický vývoj v normě, opožděný vývoj řeči – po roce začal říkat několik slov, dále stagnace, jednoduchá slovní spojení se začali objevovat až nyní; projevy hyperaktivity, problémy s výdrží u hry, činnosti, afektivní chování. **Anamnéza školní:** nastoupil do MŠ Zborovská, kdy měl konflikty s dětmi, neposlouchal, navržena speciální třída MŠ Sluníčko, kam na doporučení PPP Semily přestoupil. **Podklady pro vyšetření:** zpráva z PPP, z neurologického vyšetření, z foniatrického vyšetření, konzultace s učitelkou MŠ. **Závěry z vyšetření:** Opožděný vývoj řeči, projevy ze spektra ADHD. Narušení ve všech jazykových rovinách. Řeč nesrozumitelná, velmi omezená slovní zásoba. Porozumění řeči i další rozvoj natolik ovlivňuje oslabená koncentrace pozornosti (krátkodobá, odbíhavá pozornost), že může být primárním důvodem stávajícího obrazu vývoje řeči (nemusí jít o vývojovou dysfázii). Komunikační dovednosti zatím nedostatečně rozvinuty, verbální projev na úrovni zvuků, zvukomalebných slov (onomatopoea), snaha o imitaci zvuků, krátkých slov, napodobení intonace zvuků, neverbální komunikace nekonstantní. Interakce,*



*spolupráce s dalšími osobami velmi krátkodobá, je neustále v pohybu, při klidném vedení však již krátce vydrží, krátký úkol splní. Vzhledem ke komunikačním obtížím a hyperaktivitě – nemůže vyjádřit co potřebuje, nestihne přebrat pokyny, dochází k afektivnímu chování. Vřazení do speciální třídy MŠ je plně indikováno, nutná intenzivní logopedická péče pro rozvoj komunikačních dovedností – nácvik vzájemné komunikace, podpořit dorozumívání se dalšími komunikačními prostředky (obrázky, gesta), aby se co nejvíce předcházelo konfliktům z nedorozumění se. Posilování koncentrace pozornosti, rozvoj ve všech oblastech vývoje. **Další kontrola v našem SPC dle termínu posouzení uvedeném v doporučení – diferenciální diagnostika.***

Příklad 2:

Dítě ve věku 3,0 let, vyšetření na doporučení dětské lékařky pro opoždění ve vývoji řeči. Anamnéza osobní: do 2 let převážně neverbální komunikace, několik slov (slabik), používání zvuků při hře, při snaze o komunikaci, na 2,5 letech se začalo objevovat více slov, snaha o pojmenování, v uplynulém čtvrtletí významný nástup řeči – nárůst slovní zásoby, spojování do sousloví. Anamnéza školní: nástup do MŠ před 14 dny. Podklady pro vyšetření: doporučení dětské lékařky. Závěry z vyšetření: právě tříletý chlapec s bezproblémovým navazováním kontaktu, pozitivně laděný, spolupracující. Orofaciální oblast bez orgánových změn, dentice dětská, mírně otevřený skus, pohyb bez omezení, nosní dýchání, nezalita nezměněná, fyziologická fonace. Dodržuje komunikační role, komentuje svoji činnost (vlastními verbálními a neverbálními prostředky), na otázky reaguje adekvátně, nejsou patrné významné deficity v pasivní slovní zásobě, aktivní slovní zásoba zatím rozsahem neodpovídá věku, ale velká snaha o nápodobu a opakování pojmenování, které se daří; používá slovní spojení, v řeči užívá především podstatná jména a začíná užívat slovesa; porozumění řeči nenarušeno; imitace zvuků zdařilá i výslovnost při opakování je fyziologická; dobrý oční kontakt, zachován; koncentrace pozornosti odpovídá věku. Opožděný vývoj řeči spíše fyziologického charakteru. Nastává rozvoj všech jazykových rovin. Doporučení: nadále sledovat řečový vývoj, logopedickou péči zvážit podle potřeby. Pro mateřskou školu: v současné chvíli dítě nenaplnuje kategorii žáka s SVP, nebudou nastavena podpůrná opatření.

4 Dopady narušené komunikační schopnosti do vzdělávání

Uváděné obtíže se mohou objevovat v různé míře a v různém zastoupení dle druhu NKS. Můžeme je pozorovat i u druhů NKS, do jejichž symptomatologie primárně nepatří, ale odvíjejí se od osobnostních charakteristik žáka, od vlivů prostředí, zdravotního stavu, možnosti intervencí, které v průběhu vývoje dítěte do formování obrazu NKS zasahovaly.

Obtíže v komunikaci: může se objevovat zvýšená pasivita a menší zájem o komunikaci až strach z komunikace (logofobie), nepřesné vyjadřování, zaměňování pojmů, latence v

odpovědích (což může být chápáno jako neznalost odpovědi), problém s delším vyjadřováním, obtížně sledovatelná linie myšlenek, narušená výslovnost, dysgramatismy v řečovém projevu, zvládání potíží zvláště v komunikačně náročnějších situacích, neporozumění v reakcích na komunikaci, obtíže při zapojení se do diskusní skupiny, nemožnost verbálně komunikovat, nedostatky v oblasti porozumění řeči – nepřesné porozumění delším/novým instrukcím, nepochopení slovního zadání, pomalé přejímání slovních instrukcí, orientace podle klíčového slova, kterému rozumí (týká se zejména žáků s vývojovou dysfázií).

Obtíže při psaní a čtení: problémy na podkladě deficitů ve fonemickém sluchu – obtíže se sluchovou analýzou, syntézou slov, s diskriminací hlásek, což ovlivňuje nácvik čtení (převážně u genetické metody čtení), psaní na diktát (žák není schopen rozlišit všechny hlásky v diktovaném slově, takže slova jsou zkomolená, zkrácená, bez diakritiky, nerozliší hranici slov); při opisu a přepisu dochází k chybování v důsledku nesprávného přečtení předlohy, chybného autodiktátu (diktuje si zkomolená slova již ve vnitřní řeči nebo v důsledku artikulační neobratnosti, vadné výslovnosti); výkony ve čtení a psaní značně ovlivňuje časový tlak, pomalejší tempo při zpracování; při volném psaní problémy se slovosledem, obtíže v chápání předložek, předpon, neporozumění příbuzným slovům k vyjmenovaným, aj.; přetrvávající problémy v oblasti porozumění a reprodukce textu; výkon ve čtení může ovlivňovat nesprávná výslovnost, artikulační neobratnost.

Obtíže v matematice: ovlivnění matematických schopností deficitem nejen v oblasti řeči a jazyka, ale i dalších oblastí, které jsou rozpracovány v testové baterii Diagnostika struktury matematických schopností (Traspe, Skalková, 2013), např.: paměťové funkce, pozornost, analytická (strukturující) funkce, pojmotvorba aj.; mohou se tak objevovat obtíže v důsledku artikulačních těžkostí a nesprávné výslovnosti jako nesprávné čtení čísel, záměny čísel, obtíže v převádění slovní úlohy z běžného jazyka do matematické symboliky (matematického jazyka – matematizace), záměny operačních pojmů, obtíže v porozumění instrukci a slovní úloze, obtíže v serialitě s následností kroků, obtíže s verbalizací postupu řešení úlohy; problémy s řešením diktovaných příkladů – pro deficity v oblasti pracovní paměti; obtíže v dlouhodobé verbální paměti představují obtíže s fixací a vybavováním (číselné řady – sestupné řady a násobkové řady; spoje sčítání, odčítání, násobkové spoje, početní postupy); obtíže v pozornosti způsobují snížený, klesající či kolísající výkon, chybné zachycení číselných údajů v instrukci, přehlédnutí aj.

Obtíže v naukových předmětech: negativní přístup k předmětům v důsledku nevhodně volených metod, přílišné verbalizace a malé názornosti při výuce; neporozumění novým slovům, odborným výrazům, obtíže v jejich přečtení a vyslovení, v důsledku oslabené verbální paměti obtíže v zapamatování s velkého množství pojmů a následným vybavením pojmů; dochází ke komolení, záměnám pojmů; obtížná orientace v časových pojmech a v časové ose,



obtížná orientace na mapě; obtíže při ověřování vědomostí v důsledku neobratného vyjadřování, latencí v odpovědích, nechuti, obav při verbálním projevu.

Obtíže ve výchovných předmětech: mohou se objevovat opět v důsledku nevhodného přístupu; dalších percepčních oslabení (zrakové a sluchové percepce), oslabení motoriky – hrubé, jemné, grafomotoriky, vizuomotoriky, dyspraxie, dyskoordinace, dysrytmie aj.; dále obtíže v důsledku zvýšené úzkosti, obav z neúspěchu apod.

Další obtíže, které jsou důsledkem NKS a zasahují do vzdělávání, mohou být v oblasti psychosomatických obtíží, emočního prožívání, sociálních vztazích, poruch chování.

5 Specifika podle druhu NKS

Jednotlivé druhy NKS zasahují rozdílně do vzdělávání, při posuzování můžeme vycházet z obecné symptomatologie jednotlivých NKS, ale vždy je třeba posuzovat potřebu podpory, zohlednění, úpravy při vzdělávání individuálně. Doporučení k jednotlivým druhům NKS platí zpravidla, ne vždy a ne vždy v celém rozsahu.

Žáci s koktavostí

Nemívají výukové problémy v gramatickém zvládnání českého jazyka, matematiky a ostatních předmětů, protože by neměly dostatečné jazykové vybavení, nadání pro jednotlivé předměty, dostatečné mentální předpoklady, ale protože samotný výkon řeči je velmi namáhavý, stresující a značná část výuky je postavená na verbálním projevu. I když není výjimkou, že tyto děti mají při nástupu do základní školy nesprávnou výslovnost, nevyzrálý fonematický sluch, deficity v dílčích funkcích, které mohou znamenat riziko pro vznik specifických poruch učení. Mohou být humanitně zaměřeni, mohou mít dobré jazykové nadání, ale díky obtížím v realizaci řeči jsou směřováni na technické obory, mohou být hodnoceni hůře vzhledem k ústnímu projevu, ať v jazyce či v naukových předmětech.

Individuální vzdělávací plán by měl nastavovat pravidla komunikace, hodnocení, např.:

- respektovat obtíže v plynulosti řeči, zvažovat, zda zvládne mluvit před kolektivem, v projevech mohou být značné výkyvy dle aktuálního psychického stavu;
- domluvit si se žákem pravidla pro práci ve třídě, podle toho jak zvládá komunikační situace, v jaké fázi se nachází (období zvýšené neplynulosti či naopak) apod.;
- pokud pro žáka není zátěžové hovořit, číst před ostatními žáky, může se učitel se žákem a rodiči domluvit, že z těchto činností nebude vynecháváno;
- pokud jsou pro něj tyto situace velmi stresující, domluvit s žákem, rodiči na postupu; pokud to bude možné, nevyčlenit žáka zcela z veřejného vystupování, protože nezíská žádné zkušenosti z komunikačních situací a naučí se těmto situacím vyhýbat;

- je vhodné zvolit postup, kdy žák může odpovídat krátce, jednoslovně, číst krátké úseky nebo zvolit práci ve skupině;
- nepoužívat vyvolávání postupné, kdy si žák odpočítává, kdy na něho přijde řada nebo vyvolávat žáka pro rychlou odpověď (odpověď lze nechat napsat na tabuli s ponecháním dostatečného času);
- v případě potřeby zkoušet žáka mimo hodinu, dávat přednost písemným zkouškám před ústními;
- v případě dalších potíží, např. specifických poruch učení je třeba dále ještě upravit specificky - např. nelze nahradit ústní projev písemným, pokud je žák dysgrafik.

Žáci s vývojovou dysfázií

Projevy dysfázie jsou velmi variabilní a individuální, u žáka může být nápadné postižení zvukové, obsahové stránky řeči, ale také může být bez výrazných symptomů, narušeny mohou být „hloubkové struktury řeči“. Dysfázie zahrnuje celou řadu dalších symptomů, od deficitů ve všech složkách jazyka, poruchám ve sluchovém a zrakovém vnímání, v motorice, koordinaci, k poruchám pozornosti, poruchám emocionality a dalším. Riziko tohoto řečového postižení bývá v tom, že není na první pohled nápadné jako třeba zrakové či tělesné postižení. Do vzdělávání zasahují významně obtíže ve všech složkách sluchové percepce (pozornost, paměť, diferenciaci, analýza, syntéza) a fonologické manipulace, často také motorické oslabení (v grafomotorice, vizuomotorice), v porozumění řeči, oslabení jazykového citu, krátkodobé i dlouhodobé verbální paměti, ve výbavnosti pojmů; dále v artikulaci, nejen, co se týká výslovnosti hlásek, ale zejména v artikulační neobratnosti (komolení slov, přesmyky, redukce, nahrazování hlásek, slabik, zkracování slov či naopak přidávání hlásek pro usnadnění výslovnosti), specifické asimilace (sykavek, měkkých a tvrdých slabik), v narušení seriality a časoprostorové orientace pojmy (např. pojmy včera, dnes a zítra, předložkové vazby, zvládnutí matematických, pracovních postupů apod.).

Obtíže pak mohou zasahovat do všech předmětů, i když s nejvýraznějšími obtížemi se počítá v českém jazyce a cizím jazyce. Sekundárně jsou často přítomny poruchy učení.

V doporučení do vzdělávání se u těchto žáků často řeší, zda doporučit či nedoporučit asistenta pedagoga, speciálně pedagogická intervence.

Doporučování podpůrného opatření asistenta pedagoga je samozřejmě zhodnocováno na základě rozsahu obtíží žáka a podmínek ve třídě. Pokud je nastavení podpory asistenta pedagoga odpovídající, pak je tato podpora u žáků s dysfázií velmi funkční.

Asistent pedagoga poskytuje individuální pomoc ve vybraných předmětech či ve všech činnostech v průběhu školního vyučování, poskytuje podporu při individuální práci, přípravě a manipulaci s pomůckami, při orientaci v pracovním sešitě, učebnici apod.; umožňuje žákovi



pracovat jeho tempem, pomáhá s podáním instrukcí, opětovné vysvětlení, s rozčleněním úkolu na jednotlivé kroky (čím začít, jak pokračovat, tuto pomoc podávat postupně, po jednotlivých krocích). Pomáhá připravovat individuálních pomůcky, které jsou často u dětí s dysfázií nezbytné – úprava textů, názorné materiály, jiné učební materiály aj.

Speciálně pedagogická intervence je diskutována v kontextu, zda má škola speciálního pedagoga, zda je tento speciální pedagog logoped. Při konzultaci se školou je možnost této intervence probírána, jaké jsou možnosti školy, v některých případech se škole podaří tuto péči zajistit, pokud ne, (v praxi se setkáváme s nedostatkem speciálních pedagogů – logopedů), je tato péče zajišťována externě na pracovišti, které je dostupné – SPC, logoped na jiné škole, ambulance klinického logopeda, soukromé pracoviště. Tuto péči pak zajišťuje zákonný zástupce, je zřejmé, že v této oblasti nejsou žákům zajištěny stejné podmínky.

Pedagogická intervence na škole je pak zaměřená na podporu vzdělávání v předmětech, ve kterých selhává, nezvládá obsáhnout učivo během běžné výuky (individuální do vysvětlení probírané látky; příprava a poskytování individuálních pomůcek, pracovních listů, testů atd.) či speciálně pedagogická intervence zaměřená na reedukaci obtíží charakteru SPU, rozvoj komunikačních kompetencí, oblasti dílčích dovedností a percepce (sluchová percepce - fonemický sluch, zraková percepce, grafomotorika, vizuomotorika...), matematických dovedností, představ, rozvoj koncentrace pozornosti, paměťových funkcí aj.

Individuální vzdělávací plán u žáků s dysfázií obsahuje:

- úpravu pracovního prostředí (zasedací pořádek, pracovní místo, hluchost), případně podmínky práce s asistentem pedagoga;
- zásady komunikace se žákem;
- doporučení k používaným metodám při výuce, k výběru metod nácviku čtení a psaní;
- doporučení k vztahující se k předmětům, ve kterých má žák obtíže;
- modifikace vzdělávacího obsahu, rozsahu učiva, časové rozložení učiva;
- náplň pedagogické či speciálně pedagogické intervence;
- doporučení k průběžnému hodnocení a k finálnímu hodnocení.

Žáci s elektivním mutismem

V současné době lze zaznamenat nárůst těchto žáků. Pokud se jedná pouze o projevy mutismu, nemusí mít žák výukové problémy, pokud je v rámci podpůrných opatření nastaven správný přístup ve škole, nastavena pravidla pro komunikaci se žákem, způsobu výuky, ověřování znalostí.

U žáků s mutismem se často nejedná o projevy v oblasti nemožnosti komunikovat v určitém prostředí či s určitými osobami, ale často o velmi zvýšenou úzkostnost v sociálním kontaktu, neschopnost „fungovat“ v určitém prostředí. Žák může mít obtíže vstoupit do třídy, pohybovat

se v tělocvičně apod. Nejčastěji se mutismus objevuje při nástupu dětí do mateřské školy. Již v tomto období je třeba nastavení podpory. Pokud projevy mutismu přetrvávají i při vstupu do základní školy, zpravidla jsou jim poskytována nadále podpůrná opatření, která se týkají metod práce se žákem, způsobu ověřování znalostí, hodnocení, v případě potřeby intervence i podpory asistenta pedagoga.

Pokud dítě nemluví ve školce, ve škole nebo jen s určitými osobami, je třeba dbát na to, aby nebylo dítě do řeči nuceno, poučeny musí být všechny osoby, se kterými žák přichází do styku. Velmi důležité je komunikovat s dítětem tak, aby mohlo reagovat neverbálně. Respektovat, že dítě může mít svého „mluvčího“ – dítě, se kterým společně pracuje, které mu pomáhá plnit úkoly, které za něj komunikuje. Chválit za každý pokus o jakýkoliv typ komunikace, ale pozor na odměny za mluvení – nepoužívat, ale stimulovat k mluvení. Stimulovat k navazování očního kontaktu.

Individuální vzdělávací plán by měl nastavovat pravidla komunikace, hodnocení, např.:

- ověřovat probrané učivo pomocí domácí nahrávky zejm. čtení; později mimo třídu (pokud to bude možné);
- zapojovat do společného verbálního projevu (písničky, básničky, čtení ...) formou „němé ryby“;
- zkoušet navázat komunikaci mimo třídu (prostřednictvím maňásků, „mluvčího“ ..., později ve třídě);
- podporovat skupinovou práci;
- školní práci koncipovat tak, aby nebyl vyžadován verbální projev – doplňování, přiřazování, výběr správné odpovědi... postupně písemné vyjadřování;
- zkoušet šeptané odpovědi individuálně paní učitelce – vhodné usazení žáka v blízkosti pedagoga.

Žáci s dysartrií

Poskytovaná podpůrná opatření ve škole se u těchto žáků odvíjejí od hloubky postižení. Může být narušena pouze zvuková stránka řeči – výslovnost, artikulační obratnost, tempo, pauzy, přízvuk řeči, ale ostatní jazykové roviny – gramatika, jazykový cit, slovní zásoba, porozumění řeči nemusí být narušeny (pouze opožděny ve vývoji). Vzhledem k motorickým obtížím v realizaci řeči, zhoršené srozumitelnosti řečového projevu však může docházet k obtížím v pragmatické jazykové rovině – obtíže s realizováním komunikačního záměru, obavy z komunikace. Je třeba myslet na další obtíže vyplývající z etiologie dysartrie (postižení na podkladě organického poškození centrálního nervového systému), obtíže motorického rázu, které se promítají do tělesné výchovy, psaní, rýsování, výtvarné výchovy aj.



Žáci s narušeným zvukem řeči (palatolálie, rinolálie)

U těchto žáků nemusí ovlivnění zvukové stránky jazyka zasahovat do vzdělávání, pokud jej nedoprovází další obtíže (sluchové vady, zdravotní obtíže, poruchy učení apod.). Opatření jsou třeba vzhledem k řešení srozumitelnosti řečového projevu, opět podobně, jako u žáků s dysartrií.

Žáci s dyslalií

Podpurná opatření se odvíjejí, jak je již výše uvedeno, od rozsahu narušení výslovnosti a zhodnocení úrovně dalších oblastí. Převážně se jedná o přechodná podpurná opatření, do doby úpravy správné výslovnosti a rozvoje, dozrání dalších oblastí.

Žáci s verbální dyspraxií

U těchto žáků se můžeme často setkat s rozsáhlejšími obtížemi, nejen v oblasti artikulace, ale nevyzrálosti fonematického sluch, motorických, koordinačních obtíží, specifických poruch učení. Poskytování podpory těmto žákům je žádoucí, obsahuje podobná doporučení jako u žáků s dysfázií a žáků s SPU.

6 Příklad nastavení podpurných opatření u žáků S NKS

Příklad 1

Žák: 4. ročník, věk 10,7 let

Anamnéza osobní / Dg.: perinatální rizika, opožděný vývoj řeči, psychomotorický vývoj v normě, sluch v normě, častá nemocnost v předškolním věku, snížená imunita; diagnostikovaná vývojová dysfázie; Anamnéza školní: běžná MŠ od 4 let, odklad školní docházky, nástup do 1. tř. ZŠ v místě bydliště, na konci 1. třídy realizováno vyšetření v PPP, kde byla doporučena individuální integrace ve škole a odborné posouzení v SPC pro děti s NKS. Na základě vyšetření a posouzení byla dle nové legislativy od ledna 2017 nastavena podpurná opatření 3. stupně. Logopedická péče od předškolního věku (klinický logoped) – dlouhodobá péče, dlouhá doba fixace hlásek, rozvoj gramatické stránky řeči a sluchové rozlišování. Podklady pro vyšetření: dokumentace SPC (zprávy z předchozích vyšetření a konzultací, lékařské zprávy).

Pro nastavení dalších podpurných opatření (dále PO), před ukončením platnosti předchozích PO, a vzhledem k narůstajícím obtížím nejen v Českém jazyce, ale zejména v matematice, byl realizován náslech ve třídě při výuce Matematiky, konzultace v ZŠ a komplexní vyšetření – logopedické, speciálně pedagogické a psychologické, realizované v ZŠ a v SPC. V novém

doporučení byla nastavena další podpůrná opatření, podpora asistenta pedagoga (vzhledem k dalším dětem s SVP) ve třídě a počtu dětí ve třídě, je nadále vhodná podpora asistenta pedagoga při výuce. Pomoc s přebíráním instrukcí, vysvětlením zadání, vedení při individuální práci dle IVP, tvorba vlastních pracovních listů). Zařazení dvou hodin speciálně pedagogické intervence, zaměřené na předměty, ve kterých potřebuje podporu, rozvoj dílčích dovedností - reedukace projevů SPU; reedukace matematických dovedností. Žák bude vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu - stanovení rozsahu učiva a v časové rozložení učiva (rozvolnění) v předmětech - ČJ, AJ a Matematika, vycházet z dosažené úrovně dovedností. Je třeba se věnovat důkladnému upevňování osvojených dovedností, průběžnému opakování. Obsah celého doporučení a záznamu z vyšetření je uveden v příloze 1.

Příklad 2

Žák: 1. ročník Střední odborné školy, věk 15,9 let

***Anamnéza osobní / Dg.:** porucha jemné motoriky, operace pravé ruky – nucená lateralita levé ruky – nevyhraněná lateralita a střídání rukou při různých činnostech; narušená komunikační schopnost - dysfázie, dysartrie, specifické poruchy učení (SPU). **Anamnéza školní:** v péči SPC od předškolního věku pro opožděný vývoj řeči, speciální třída mateřské školy, v základní škole zajištěna individuální integrace pro SPU a narušenou komunikační schopnost, s podporou asistenta pedagoga. Dlouhodobá logopedická péče, od předškolního věku, dosud. **Podklady pro vyšetření:** dokumentace SPC.*

Při přechodu na střední školu zákonný zástupce požádal o nastavení dalších opatření do vzdělávání. Bylo realizováno psychologické, logopedické a speciálně pedagogické vyšetření a nastavena podpůrná opatření 2. Stupně k zohlednění komunikačních a motorických obtíží.

Obsah celého doporučení je uveden v příloze 2.



7 Závěr

Podpora žáků s NKS při vzdělávání umožňuje těmto dětem a žákům vyrovnávat, kompenzovat obtíže, které mohou omezovat osvojování dovedností, vědomostí. Dobře nastavená podpora těmto dětem, žákům umožní využít jejich potenciál, který díky by vzhledem narušením v komunikaci, jazyce, řeči nemohl být využit. Naše společnost, vzdělávání je nastaveno na přijímání informací, učení se novým poznatkům, získávání dovedností verbální cestou, je tudíž zřejmé, že pokud je tato cesta omezená, uzavřená, je nutno využít jiných prostředků pro rozvoj dítěte. Dobře nastavená podpora, založená na kvalitní diagnostice, správně vedené intervenci, nastavení vhodné metodiky, vzdělávacího obsahu, pomůcek a pochopení okolí, umožní těmto dětem zvládnout nároky současného školství, tak, aby se dobře uplatnily v životě, vyrovnaly se svými obtížemi a nevzpomínaly na školní léta jako na léta selhávání a neúspěchu.

8 Zdroje

- LECHTA, V. (2003a). *Narušená komunikační schopnost*. In Lechta V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál
- LECHTA, V.(2003b). *Základní vymezení oboru logopedie*. In Škodová, E., Jedlička, I. a kol.: *Klinická logopedie*. Praha: Portál
- TRASPE, P., & SKALKOVÁ, I. (2013). DISMAS: Diagnostika struktury matematických schopností. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- VRBOVÁ, R. a kol. 2012. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. (diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností). Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3056-0.
- VRBOVÁ, R. a kol. 2015. Katalog podpůrných opatření Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-4648-6 (tištěná verze) ISBN 978-80-244-4676-9 (elektronická verze).
- VRBOVÁ, R. a kol. 2012. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3381-3.
- VRBOVÁ, R. a kol. 2015. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-4475-8 (tištěná verze) ISBN 978-80-244-4691-2 (elektronická verze).
- VRBOVÁ, R. a kol. 2012. Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3312-7.
- CARAVOLAS, VOLÍN. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ – BDTGD*. NÚV: Praha.
- NOVÁK. *Soubor specifických testů a zkoušek*. (T – 239). Psychodiagnostika: Brno.

Zákony a vyhlášky

Zákon č. 82/2015 Sb.: Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony [online: aktuální znění 9. 2016]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-8>

Vyhláška č. 72/2005 Sb.: Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách, školských poradenských zařízeních. [online: vyhlášené znění 17. 2. 2005]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Vyhláška č. 197/2016 Sb.: Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky [aktuální znění 1. 10. 2016]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online: aktuální znění 1. 9. 2016. Dostupné z:

9 Přílohy

9.1. Příloha 1a

Naše Zn. (č.j.):
Datum: 29.11.2018
Vyřizuje:
Evid. č. spisu:
IZO ŠPZ:

DOPORUČENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLE

Dítě/žák/student

Jméno a příjmení:
Datum narození: Věk v den vyšetření:
Bydliště:
Škola:
Ročník: 4. Třída: 4.

Souhrnné údaje k vyšetření a stanoveným PO

Převažující stupeň PO: 3 Identifikátor znevýhodnění: 04T7S00
Změna stupně: ne Další znevýhodnění: 000000
Návrh organizační formy vzdělávání:
☐ bez IVP ☐ třída, oddělení, studijní skupina v běžné škole podle §16, odst. 9 ŠZ
☒ s IVP ☐ zařazení do školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 ŠZ

Datum přijetí žádosti o poskytnutí por. pomoci:

Data vyšetření v ŠPZ: Datum konzultace se školou:
Platnost doporučení do: Termín nového posouzení SVP[®]:
Návrh poskytování pod. opat. (od-do): 1.1.2019 - 31.12.2020

I. Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole

Závěry z psychologického vyšetření (ze dne ...11.2018):

Celkově se intelektové předpoklady pohybují v pásmu dolního průměru. Vývojová dysfázie.

Závěry z vyšetření logopedického a speciálně pedagogického

Vyšetření proběhlo: první část v ZŠ – následně ve třídě, vyšetření logopedické a speciálně pedagogické (písemný projev a čtení), následná konzultace s třídní učitelkou, výchovnou poradkyní, ředitelkou ZŠ a maminkou

Druhá část (DISMAS - Diagnostika struktury matematických schopností.) realizována v ŠPC ...11.2018 (po psychologickém vyšetření), následná konzultace s maminkou.

Závěry z vyšetření: Výsledky a provádění jednotlivých subtestů v testování matematických schopností ukazují na obtíže úzce spojené s diagnózou dysfázie. Symptomatika, která doprovází dysfázii, se pak promítá do dalších oblastí, i když se primárně jedná o narušenou komunikační schopnost. Přestože se dysfázie řadí mezi řečové poruchy, jedná se o vadu systémovou, zasahující více oblastí, která snižuje školní úspěšnost v řadě předmětů. Sekundárně se projevují jako specifické poruchy učení – dysortografie, dyslexie, dyskalkulie. Symptomatika přetrvává i oblasti řeči – setřelá výslovnost, vyvozené hlásky v řeči nejsou zautomatizované, objevují se stále sykavkové asimilace, problém s výslovností artikulačně náročnějších slov.

Fonematický sluch není stále dostatečně vyzrálý – vážné sluchová analýza a syntéza u souhláskových shluků, rozlišování znělosti (š x ž, b x p), měkkých a tvrdých slabik (ty x ti) apod. Verbální sluchová paměť je oslabená. Slovní zásoba již dobře rozvinutá, ale vliv na vyjadřování mají latence ve výpavnosti, hledání vhodného výrazu. V řeči se vyskytují občasné agramatismy, nesprávný slovosled. Porozumění řeči ovlivněno gramatickou stavbou a délkou instrukce. Ovlivnění písemného projevu výše uvedenou symptomatikou – specifické chyby při psaní na diktát (vynechávání diakritiky, písmen apod.). Čtení v pomalém tempu, porozumění čtenému ovlivněno záměny pojmu, nepřesnostmi v obsahu pojmu, oslabeným jazykovým citem.

Ovlivnění matematických schopností jednotlivými deficity:

Pozornost: kolísající a klesající výkon, potřeba opakování instrukcí.

Doporučení ŠPZ

str. 1 z 7



Integrace funkcí: Zvolněné tempo v komplexnějších úlohách.

Řeč a jazyk: Artikulační těžkosti, nesprávné čtení čísel v důsledku nesprávné výslovnosti; Záměny čísel – (např. 10 a 00); Obtíže v převodu slovní úlohy z běžného jazyka do matematické symboliky; Záměny operačních pojmů; Tendence k záměnám čísel nebo operačních znaků při zadání příkladu; Obtíže v porozumění instrukci a slovní úloze. Serialita (řazení znaků) – obtíže s následností kroků, přesmykování pořadí čísel při matematizaci v Operačních pojmech nebo při verbalizaci postupu; Obtíže s verbalizací postupu řešení úlohy.

Paměťové funkce: Krátkodobá verbální paměť – obtíže se zachytáváním a udržováním údajů číselné operace; Dlouhodobá verbální paměť – obtíže s fixací a vybavováním (číselné řady – sestupné řady a násobkové řady, spoje sčítání, odčítání, násobkové spoje, početní postupy); Zraková paměť a představivost – představování si situace v početních příkladech a slovních úlohách.

Analytická (strukturující) funkce: V rozkladech čísel (do 10); V Grupování – využívání dočítání po jedné, obtíže s užíváním pojmů týkajících se desítkové soustavy; Obtíže v Představách čísel – se strukturováním čísel v desítkové soustavě. Pojmotvorba: tvoření pojmových kategorií – obtíže v utváření operačních pojmů (řešení a následná matematizace)

U žáka je patrné, že řada matematických dovedností, na kterých by již měl stavět, není ještě dobře vytvořena, zvnějšněna, zautomatizována. Je třeba vrátit se k těmto dovednostem, pracovat na rozvoji těchto dovedností a schopností za pomoci metod, které jsou využívány při práci u dětí s dyskalkulií a dodržovat doporučené zásady (Blažková, 2000):

- Je třeba vypracovat do IVP podrobný metodický postup k odstranění zjištěných nedostatků.
- Je třeba těsná spolupráce učitele a rodičů
- Při práci maximálně využívat názor a manipulační činnosti samotného žáka (použití manipulačních didaktických pomůcek na matematiku)
- Poukazovat důsledně na užití matematiky v praxi, její užitečnost v denním životě,
- Uvědomit si a respektovat rozdílnost předpokladů dětí pro chápání matematických pojmů (některé děti preferují přístupy aritmetické, jiné algebraické a další přístupy geometrické)
- Využívat pouze pozitivního hodnocení dítěte, často dítě chválit za snahu i nepatrné úspěchy
- Obmít se maximální trpělivostí a pochopením
- Počítat s tím, že dítěti musíme více dávat, než očekávat
- Počítat s tím, že jednou naučené učivo se rychleji zapomíná, než zapamatuje, a že je nutné mnohokrát se v rozmanitých formách vracet ke každému jevu
- respektovat zásadu „málo a často“. Dítěti vyhovuje spíše krátké a častější učení než soustavné zatěžování jeho pozorností. Na jednom úkolu dokáže pracovat nejvýše deset minut, potom je nutný odpočinek nebo změna činnosti
- umožnit dítěti používat kompenzační pomůcky

Nadále je tedy třeba pracovat dle IVP s podporou asistenta pedagoga ve stávající třídě, kde je žák dobře začleněn a s dobře nastavenou podporou může zvládat nároky učiva v běžné třídě.

II. Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory/IVP (pokud byl poskytován)

III. Podpůrná opatření (Konkrétní postupy v kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány)

Metody výuky

3

V matematice:

Pracovat dle metodik pro děti s SPU (dyskalkulií), zaměřit se na nácvik oblastí:

- Číselné řady sestupné a číselné řady ve vyšších řádech
- Představy čísel – strukturování v desítkové soustavě
- Operační pojmy – porozumění na úrovni běžného jazyka (přidej, dej o ...více, méně, uber, rozděl, dej x krát více ...) a převod do matematického jazyka (matematizace $+$ a $-$: x)
- Rozklady čísel do 10 – všechny varianty rozkladů čísel do 10 - s názorem! Zjistit, které znázornění vyhovuje nejvíce nebo využít více možností – viz pomůcky a publikace k Dyskalkulii
- Číselné operace - sčítání, odčítání, násobení, dělení s názorem, nácvik grupování – využívání struktury desítkové soustavy – názorné pomůcky
- automatizace sčítání a odčítání do 20 – hry, aplikace ...
- násobilka s kompenzační pomůckou – tabulka násobilky, až postupně automatizace, po upevnění nižších násobkových řad a násobilky postupně přecházet k vyšším číslům, nevyžadovat zpaměti, pokud nemá upevněné.

Při nácviku:

- Využití materiálů, publikací, pomůcek pro děti s dyskalkulií (viz seznam), snažit se o maximální využití názorných pomůcek, využití např. diagramového znázornění u početních operací;
- Využívat všechny činnosti během dne ve škole i v rodině k procvičování, rozvíjení (kdekoli: „bleskni 2x, mrkni 3x ...“ v tělocvičně – „poskoč třikrát na obou nohách; poskoč třikrát na levé a třikrát na pravé noze – kolikrát poskočíš? ...“ v obchodě – „jeden sešit stojí 6 Kč, když koupíme 5 sešitů, kolik budeš potřebovat korun?“ Venku – „na parkovišti je 8 aut, z toho 3 červená, kolik je ostatních?“ apod.);
- Využívat běžné předměty – např. obaly od vajíček + kostky – „rozděl kostky po 2, po 3 ...“;
- Využívat programy na PC a aplikace na tabletu.

ČJ:

- Pracovat dle metodik pro děti s SPU

- odlišovat specifické problémy od nespecifických, neznámkovat chyby, které vyplývají z deficitů ve fonematickém sluchu, artikulační neobratnosti, sykavkových asimilací (specifické chyby označit jinou barvou)
- možnost psát diktáty a složitější práce jako doplňovačku, zkrácené diktáty

Čtení:

- rozvíjet stále fonematický sluch,
- rozvoj čtení s porozuměním- využít publikace zaměřené na rozvoj čtení s porozuměním (př. viz další informace)
- zadávat kratší úkoly jak školní, tak i domácí, popř. zadávat individuální domácí úkoly,

Písemný projev:

- zohledňovat grafický projev, tolerovat písmo i úpravu
- respektovat individuální tempo, poskytnout delší čas na práci
- hodnotit pouze to, co žák skutečně stihl
- zadávat kratší úkoly jak školní, tak i domácí, popř. zadávat individuální domácí úkoly, volit přiměřený rozsah písemných prací
- podle potřeby speciální úprava velikosti linek, psacího náčiní
- Využití pracovních listů v jednoduchém zadržování

Anglický jazyk:

- upřednostňovat praktické používání jazyka (např. slovní spojení, běžné fráze...),
- upřednostňovat učebnice, a pracovní sešity s výkladem v češtině, tištěným slovníčkem včetně výslovnostní normy, - využít dalších metod a prostředků k nácviku slovní zásoby, frázi – interaktivní programy, kartičkový systém nácviku slovní zásoby (přřazování) apod.
- využití interaktivních učebnic, materiálů pro výuku cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení
- využití vyučkových aplikací na tablet

Ve všech předmětech:

- maximálně využívat názor a multisenzoriální přístup, propojování informací, dávání informací do souvislosti,
- osvojování učiva pomocí prožitkového a situačního učení;
- vytvořit základní přehledy učiva, zredukovat množství informací, které si musí zapamatovat, ovládat z paměti jen nezbytné, základní údaje, na kterých staví při osvojování dalšího učiva;
- umožnit využívat přehledy, tabulky apod., je důležité, aby žák věděl, kde příslušné informace najde;
- podporovat skupinovou práci, která pomůže se sociální interakcí
- častá motivace, povzbuzování, poskytování pozitivní zpětné vazby
- tolerovat individuální pracovní tempo, ponechat více času na zpracování a kontrolu prací nebo textu, dopomoc s orientací v textu (vyhledat klíčová slova, informace)
- zadávat přiměřené zkrácené práce, včetně domácích úkolů
- hodnotit pouze to, co žák skutečně stihl
- respektovat individuální tempo, poskytnout delší čas na práci
- tolerovat specifické obtíže vyplývající z diagnózy
- instrukce a zadání několikrát opakovat, formulovat jednoduše, rozdělit na několik kroků, a vždy ověřovat porozumění,
- nechat dostatečný prostor pro vyjádření, popř. pomoci s formulací
- při ověřování znalostí rozdělit učivo na kratší úseky

Úpravy obsahu vzdělávání

4

Žák bude vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu - stanovení rozsahu učiva a v časové rozložení učiva (rozvolnění) v předmětech - ČJ, AJ a Matematika, vycházející z dosažené úrovně dovedností.

Je třeba se věnovat důkladnému upevňování osvojených dovedností, průběžnému opakování.

Forma vzdělávání

X

denní

Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni; požadavky na práci pedagogů;

3

podpora žáků, u kterých nelze zajistit domácí přípravu; požadavky na specifika domácí přípravy)

Zařazení speciálně pedagogické intervence, zaměřené na předměty, ve kterých potřebuje podporu, rozvoj dílčích dovedností - reedukace projevů ŠPU; reedukace matematických dovedností

Práce s podporou asistenta pedagoga.

Požadavky na organizaci výuky ve škole	Stupeň	Počet hodin	Zdroj financování	Kód podmíněné NFN [®]	Od-do
☒ Předměty speciálně pedagogické péče	3	2	NFN	P1x0,10 03A701A02	1.1.2019 31.12.2020
☐ Pedagogická intervence (podpora přípravy na školu)					
☐ Snižování počtu žáků ve třídě					

Doporučení ŠPZ

str. 3 z 7



Uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací (AAK, Braillovo písmo)

☐ ANO ☒ NE

Personální podpora ve škole

Asistent pedagoga- vzhledem k dalším dětem s ŠVP ve třídě, počtu dětí je nadále vhodná podpora asistenta pedagoga při výuce.

Pomoc s přebíráním instrukcí, vysvětlením zadání, vedení při individuální práci dle IVP, tvorba vlastních pracovních listů

Personální podpora - pedagogická	Stupeň	Počet hodin	Zdroj financování	Kód NFN ²⁾	Od-do
☒ Asistent pedagoga	3	30	NFN	P4x0,75 03B502A30	1.1.2019 31.12.2020
☐ Další pedagogický pracovník					
☐ Školní speciální pedagog					
Zdůvodnění potřebnosti opatření pro školu (podmínky školy):					
☐ Školní psycholog					
Zdůvodnění potřebnosti opatření pro školu (podmínky školy):					

Hodnocení žáka (kritéria hodnocení, specifika forem hodnocení dle charakteru obtíží)

3:

Uplatňovat motivační hodnocení.

Klasifikace finální i průběžná – možnost kombinace slovního hodnocení a číselného.

Ve všech předmětech:

- nehodnotit specifické chyby vyplývající z deficitu ve fonematickém sluchu a z artikulační neobratnosti, nesprávné výslovnosti;
- zohlednit obtíže vyplývající z diagnózy (vyjadřovací schopnosti - formulace odpovědí, vybavenost pojmy, artikulace; paměť, hodnotit po kratších úsecích; orientace v prostoru - např. na mapě, nevhodné jsou slepé mapy, stejný atlas doma i ve výuce);
- hodnotit pouze to, co žák skutečně stihl;
- respektovat individuální tempo, poskytnout delší čas na práci;
- poskytnout dostatek času na opravu a zdůvodnění jevů, případně odůvodnit ústně;
- ve slohu preferovat obsah a invenci, může být zvolena i forma ústního podání;
- při ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi.

Pomůcky (včetně pomůcek pro SZ zřízené při škole)

3:

- Využití materiálů, publikací, pomůcek pro děti s dyskalkulií, snažit se o maximální využití názorných pomůcek, využívat názorné pomůcky ve všech předmětech.

Příklady pomůcek na matematiku:

- BLAŽKOVÁ Růžena. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido. 2000.

- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, Praha: Portál.

- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, Praha: Portál.

- Učebnice určené pro nižší ročníky nebo pro jiný typ škol, který využívá co nejvíce názoru – např.

BLAŽKOVÁ Božena - *Počítání*.

HOŠPEŠOVÁ J., DIVÍŠEK. *Matematika - svět čísel a tvarů. Učebnice + pracovní přílohy*. Prometheus. 2014.

- Montessori pomůcky

- Počítadla – jsou různé druhy, jako vhodné se jeví Dvacítkové (stovkové) zástrčné počítadlo (dostupné např. na <https://www.multip.cz/dvacitkove-zastrcne-pocitadlo>), kde je možné dobře znázornit dopočítávání do 10 (počítání s přechodem přes 10), případně pak do 100.

- Desítková souprava (soustava) s kostičkami – dřevěná nebo barevná – strukturování čísel v desítkové soustavě (jednotky, desítky, stovky) + nácvik rozkladu čísel do 10 (např. ukážu dítěti v dlaní 8 kostiček – „kolik mám kostiček?“ - 3 kostičky dám dítěti do dlaně, „kolik kostiček mi zůstalo v ruce?“) – dostupné např. na

<http://www.npmiland.cz/desitkova-soustava-003/> nebo <https://www.multip.cz/zaklady-pocitani>

- Kostky s násobilkou

- Karty - Rozklady čísel
- Karty - Počítadlo na číselné řady – např. Desítkový flip nebo Řádové počítadlo (http://eshop.didactique.cz/radove_pocitadlo)
- Další názorné pomůcky na početní operace – např.: Počítací dřevěné destičky Goki
- <https://www.modroocko.cz/hracka/skolni-pomucka-pocitaci-drevene-desticky-goki/>

Speciální učebnice a pomůcky (uveďte také období užívání pomůcky)	Stupeň	Souborů /ks	Forma pořízení ⁴⁾	Kód NFN ⁵⁾	Od-do
Speciální učebnice pro výuku matematiky [G.III.2.7]	3	1	nákup	300 G30207A01	1.1.2019 31.12.2020
Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku matematiky [G.III.2.1]	3	1	nákup	2000 G30201A01	1.1.2019 31.12.2020

IV. Podpůrná opatření jiného druhu (dle zdravotního stavu, zátěžové situace v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

V. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (stupeň podpůrného opatření) X

Další doplňující informace

Speciální pedagogická péče:

Rozvíjet sluchové vnímání a fonematičtý sluch

- Pokračovat v nácviku sluchové syntézy a analýzy – vyhláskování celých slov za pomoci grafického znázornění, zaměřit se na slova se souhláskovými shluky.

- využít Tabulky ke čtení (LINC)II – III. Praha: Scientia spol. s r.o. kde jsou obrázky s grafickými schémata k zápisu slov po písmenkách

- diferenciace zvukové podobných hlásek - rozdíly ve znělosti, délce, měkká a tvrdá hláska - využít materiály k SPU

- např. ZELINKOVÁ - Cvičení pro dyslektiky, Sluchové vnímání; MICHALOVÁ, POKORNÁ aj.

- diferenciace sykavek ve slovech - rozlišování „ostrých“ sykavek (C S Z) a „tupých“ sykavek

(Č Š Ž) v jednom slově, odstraňování sykavkových asimilací - např. - Saša, sušenka, žízeň... vyhledávání sykavek ve slovech, určování pozice hlásky i ve složitějších slovech - např. „cestička“, vše s názorem (sykavky na kartičce, ukazuje, kterou hlásku slyšel jako první, kterou jako druhou, kterou třetí) - při výslovnosti zdůrazňovat postavení rtů na „ostré“ sykavky (zuby jsou u sebe, rty jsou v mírném úsměvu - „jako čárka“) a sykavek „tupých“ (zuby u sebe, ale rty jsou sešpužené - „kroužek“).

- kterou hláskou (písmenem) se slova liší? - graficky zobrazovat, zapisovat do schémat, vyznačit rozdílná písmena

P E C

P E S

Slova doplňovat obrázky.

Různé náměty s obrázky a podobnými slovy lze najít v publikaci BEDNÁŘOVÁ, J. Čtení s porozuměním a hry s jazykem.

- Nácvik sluchové elize hlásek - vynecháváním určité hlásky ve slově - jaké slovo vznikne. Např. PLES - „vynech druhou hlásku“ - vznikne PES.

- Rozvoj sluchové slovní paměti: využít materiály, PC programy k nápravě SPU, aplikace na tabletu

ROZVOJ ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

využít publikace zaměřené na rozvoj čtení s porozuměním, např.:

BEDNÁŘOVÁ, J. 2012. Čteme se slůvkem Alfrédem: čtení s porozuměním a hry s jazykem. Brno: Edika.

NOVÁKOVÁ, I. 2014. Čtu a vím o čem: pracovní sešit k rozvíjení čtení s porozuměním: luštění pro malé čtenáře. 1.

vyd. 1. Praha: Portál.

MICHALOVÁ, Z. 2005. Základy čtení. Praha: Tobiáš

ŠUP, R. 2001. Učíme se číst s porozuměním: pro žáky 2. až 5. ročníku základní a obecné školy: žákovská učební pomůcka určená k rozvíjení čtení s porozuměním a zjišťování jeho úrovně. Praha: Rudolf Šup. ISBN 80-238-8070-5.

Elektronické zdroje:

- ČTENÁŘSKÉ, MATEMATICKÉ A PŘÍRODOVĚDNÉ ÚLOHY PRO PRVNÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. [on-line].

<http://www.csicr.cz/getattachment/c6b03f23-fe5a-4d47-bcd2-8837fbc20945>

- ČTEME NEJEN V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA [on-line].

<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Cteme-nejen-v-hodinach-ceskeho-jazyka>

- PIRLS 2011 Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti [on-line].

<http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>

- Úvolněné_úlohy_PIRLS_2011 [on-line].



<http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Cteme-nejen-v-hodinach-ceskeho-jazyka>
• ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST - <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>
• ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ V PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍ ŠKOLY –
Pracovní sešity Čtu a vím - <http://www.cteme.eu/?link=26>
Diagnostické materiály pro žáky, učitele, rodiče -
<http://www.cteme.eu/?link=41>
• PRACOVNÍ LISTY K POROZUMĚNÍ TEXTU A NÁPRAVĚ ČTENÍ -
<http://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/kabinetzs/metodicke-materialy/Stranky/Pracovni%C3%AD-listy-k-porozum%C4%9Bn%C3%AD-textu-a-n%C3%A1prav%C4%9B-%C4%8Dten%C3%AD.aspx>
• TEXTY PRO PODPORU ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI
<https://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/kabinetjaz/metodicke-materialy/Stranky/Texty-pro-podporu-ctenarske-gramotnosti.aspx>
• VČELKA - VÝUKA ČTENÍ A POMOC PŘI DYSLEXII - online - <https://www.vcelka.cz/cs/>

V dne 29.11.2018

Zpracoval(a):

psycholog

speciální pedagog

školské poradenské zařízení

razítko pracoviště

Na vědomí: Zákonnému zástupci
Škole

Poučení: Žák nebo zákonný zástupce žáka může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel toto doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jeho revizi. O revizi tohoto doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely.

VI. Převzetí doporučení

Datum Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VII. Žádost o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu

V případě doporučení podpůrného opatření spočívajícího ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu žádám o jeho zpracování školou.

ANO NE

Datum Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VIII. Informovaný souhlas zákonného zástupce nebo žáka s poskytováním navržených doporučených podpůrných opatření

Prohlašuji, že:

- výslovně souhlasím s poskytováním v doporučení uvedených podpůrných opatření,
- byl/a jsem informován/a o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,
- byl/a jsem informován/a o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat, a
- podpisem stvrzuji, že jsem informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl.

Pole pro dopsání vyjádření rodiče nebo školy:

Vyjádření informovaného souhlasu rodiče:		ANO	NE	S VÝHRADAMI
Datum	Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce			
1) § 25 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) 2) § 16 odst. 2 písm. e) zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)				
3) NFN = normovaná finanční náročnost 4) V = Vyplýtk; N = Nákup, J = jiné				
5) Dle odst. 4 § 16 vyhl. 27/2016 Sb. ŠPZ ve spolupráci se školou vyhodnocuje doporučená podpůrná opatření ve lhůtě jím stanovené, nejdéle však do jednoho roku od vydání doporučení, nezávisle na v tomto poli stanoveném termínu pro nově posouzení speciálních vzdělávacích potřeb.				
6) Kód normované finanční náročnosti v souladu s resortním číselníkem podpůrných opatření (RAPF). Škola vykáže toto opatření, pouze pokud nelze žákovi poskytovat podpůrné opatření v rámci stávající skupiny.				



9.2. Příloha 1b

Naše Zn. (č.j.) - š.:
Naše Zn. (č.j.) - š.z.:
Datum: 29.11.2018
Vyřizuje:
Evid. č. spisu:
IZO ŠPZ:

ZPRÁVA ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ

Pouze pro žáka nebo zákonného zástupce!

Dítě/žák/student

Jméno a příjmení:
Datum narození: Věk v den vyšetření:
Bydliště:
Škola:
Š. zařízení:
Ročník: 4. Třída: 4.
Důvod vyšetření: nastavení podpůrných opatření
Zpráva je určena: Zákonnému zástupci.

Podklady pro stanovení podpůrných opatření ve vzdělávání

Anamnéza:

Anamnéza osobní / Dg.: perinatální rizika, opožděný vývoj řeči, psychomotorický vývoj v normě, sluch v normě, častá nemocnost v předškolním věku, snížená imunita; diagnostikovaná vývojová dysfázie;
Anamnéza školní: MŠ od 4 let, odklad školní docházky, nástup do 1. tř. ZŠ v m. istě bydliště, na konci 1. třídy realizováno vyšetření v PPP, kde byla doporučena individuální integrace ve škole a odborné posouzení v SPC pro děti s NKS. Na základě vyšetření a posouzení byla dle nové legislativy od ledna 2017 nastavena podpůrná opatření 3. stupně.
Logopedická péče – od předškolního věku (klinický logoped) – dlouhodobá péče, dlouhá doba fixace hlásek, rozvoj gramatické stránky řeči a sluchové rozlišování.
Podklady pro vyšetření: dokumentace SPC (zprávy z předchozích vyšetření a konzultací, lékařské zprávy).

Průběh vyšetření: (záznam o průběhu vyšetření, popis použitých postupů a diagnostických nástrojů, záznam konzultace s dalšími subjekty, které se podílejí na péči o žaka)

a) Část psychologická

Průběh vyšetření

Testový materiál: WISC III (Wechslerova inteligenční škála pro děti)
Použité metody: Test intelektových předpokladů (WISC III).
Vyšetření proběhlo: V SPC (pracovní psychologa) v dopoledních hodinách.

Sociální chování klienta: ... přichází v doprovodu maminky. Chová se přiměřeně situaci, ve které se nachází. Sociálně dobře orientovaná (pozdraví, pomáhá s ukládáním testového materiálu, usmívá se, drží oční kontakt).

Popis vyšetření: Vyšetření trvá cca 1 hodinu. ... spolupracuje bez problémů, místy se zasekne, jakoby nevěděl, na co se ptám, co po ní chce (projev vývojové dysfázie - porucha porozumění)

Závěry z vyšetření:

Aktuální výkon v testu intelektových předpokladů (WISC III): Celkově se intelektové předpoklady pohybují v pásmu dolního průměru. Vývojová dysfázie.

Verbální složka intelektu odpovídá pásmu širší normy. Aktuální vědomosti, které odráží vliv prostředí, školního vzdělávání a přístup k informacím, jsou v pásmu dolního průměru. Početní dovednosti jsou v pásmu zjevného podprůměru. Slovní zásoba je v pásmu širší normy, orientace v sociální oblasti odpovídá pásmu dolního průměru. Logické usuzování se aktuálně nachází v pásmu dolního průměru.

Názorová část intelektu odpovídá pásmu středního průměru. Postřeh pro detail je v pásmu širší normy. Vnímání posloupnosti a plánování kroků odpovídá pásmu dolního průměru. Schopnost analýzy a syntézy abstraktních vzorců je v pásmu mírného nadprůměru. Vizomotorika (spolupráce očí a ruky) se nachází v pásmu širší normy. Schopnost vnímat

souvislost mezi částí a celkem je v pásmu mírného nadprůměru.

b) Část speciálně-pedagogická

Testový materiál: běžné materiály v logopedické; Písemný projev – pravopis, Impresivní řeč (sluchová percepce) ze souboru testů Diagnostika specifických poruch učení (T-239); subtest Čtení s porozuměním - Baterie diagnostických testů gramotnosti dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (BDTGD - Caravolas); DISMAS – Diagnostika struktury matematických schopností.

Vyšetření proběhlo: první část v ZŠ – náslech ve třídě, vyšetření a následná konzultace s třídní učitelkou, výchovnou poradkyní, ředitelkou ZŠ a maminkou. Druhá část (DISMAS) realizována v SPC 27. 11. 2018 (po psychologickém vyšetření), následná konzultace s maminkou.

Sociální chování klienta: Ve třídě sedí žák ve 2. lavici v řadě u dveří, před ním je asistentka pedagoga, která je k žákovi otočená a v případě potřeby s ním pracuje, případně zasahuje u dalšího žáka. Spolupráce asistentky a žáka je funkční, je stále patrná velká pracovní nejistota žáka, obtíže při zpracování některých úkonů, již samotná přítomnost asistentky mu velmi pomáhá při zpracování úkolů. Žák se snaží být v hodinách aktivní, hlásí se. Při výkladu, zadávání úkolů učitelky vyslechne žák zadání, následně se doptává asistentky, se kterou dále pracuje. I při další činnosti, kdy pracuje s asistentkou, má snahu sledovat paní učitelku. Pokud má žák samostatnou práci, asistentka nezasahuje, jen povzbuzuje.

Ve třídě se cítí žák dobře, dle rodičů je tam velmi spokojený.

Při následném individuálním vyšetření v ZŠ (vyšetření řeči, čtení a psaní) opět pracuje velmi pěkně, začíná však být zřejmá únava, při některých úkolech již "vypíná", což se projevuje na výsledku v testování. Má pomalé pracovní tempo. Vyšetření v SPC – žák již měl za sebou psychologické vyšetření, přesto jde do pracovní radostně, velmi ochotně se staví k dalšímu testování, první úkoly plní s nadšením, ale postupně dochází k propadu koncentrace, nastupuje únava a již nelze dobře posoudit, nakolik plnění úkolů v testu ovlivňuje únava. Přesto stále sedí v klidu a snaží se plnit úkoly.

Popis vyšetření:

Řeč: pragmatická rovina – přetrvává tichý, nesmělý projev, s menší spontánní produkcí, ale na otázky odpovídá přiměřeně, i když neobratně; lexikálně-sémantická rovina – slovní zásoba již dobře rozvinutá, přetrvávají občasné latence ve vybavenosti, slabší verbální plynulost, nepřesné přejímání delších a složených instrukcí; oslabená verbální paměť; morfologicko-syntaktická rovina – v řečovém projevu přetrvávají občasné agramatismy, nesprávný slovosled ve větě; foneticko-fonologická rovina – řeč srozumitelná, přetrvává nestabilita, setřelá výslovnost sykavek; artikulační neobratnost – komolení slov v řeči; stále se vyskytují značné specifické asimilace sykavek, tvrdých a měkkých slabik; Sluchová percepce (fonematický sluch): Sluchová diferenciace - stále obtíže s rozlišováním distinktivních rysů hlásek, např. rozlišování znělosti (š x ž, b x p), měkkých a tvrdých slabik (ty x ti) apod.; sluchová analýza – již lépe rozvinutá, ale při rozkladu slov na hlásky má stále obtíže u slov se souhláskovými shluky – nerozlišuje všechny hlásky ve slově, vynechává; sluchová syntéza – vyskytují se větší obtíže než u sluchové analýzy, značné potíže se skládáním delších slov a slov se souhláskovými shluky.

Čtení s porozuměním (mikroporozumění – doplňování do vět): lehké slabikování u delších slov, rychlost čtení pod normou pro žáky 3. třídy; porozumění čtenému na dolní hranici normy pro žáky 3. třídy (jedná se o sémantické chybování – výběr slova, které svým významem neodlišuje od tématu, ale není správné z hlediska správného smyslu věty).

Písemný projev: Grafický projev: píše pravou rukou, úchop správný, grafémy přiměřené veliké, navazují, různý sklon, ale dobře čitelné;

Diktát: v poruše - do diktátu se promítají problémy se sluchovou percepcí, u slov se souhláskovými shluky potíže se zachycením podoby slova – zaráží se, neví, jak má zapsat, je třeba slovo zopakovat, zdůraznit všechny hlásky; často slova přejme nesprávně, což se vše projevuje jako specifická chybovatost – chybějící diakritika, záměny tvrdých a měkkých slabik (dy ty ny x di ti ni), záměny písmen – znělých a neznělých hlásek, zkomolená slova (chybějící písmena), vynechání slov (predložek); Gramatické chyby se nevyskytují; Přepis: v normě, 1 chyba – chybějící diakritika, ale ve velmi pomalém tempu DISMAS - Diagnostika struktury matematických schopností

1. Číselné řady – představa čísel v lineárním spořádání, orientace v číselné řadě – schopnost strukturování čísel v desítkové soustavě – zde se objevily obtíže ve vyjmenovávání řady vzestupně i sestupně ve vyšších číslech (pomale vyjmenovávání, záseky, opakování čísel, přesmyky čísel, přechod na další desítku), tato schopnost svědčí v tomto věku o úrovni verbální paměti a pracovní paměti a schopnosti seriality, obtíže v těchto dovednostech a schopnostech souvisí se symptomatikou dysfázie;

2. Představy čísel – zjišťování jak má vytvořené nelineárně strukturované představy čísel – tzn. různé uspořádání množství prvků – hrací kostky (do 6) a na prstech (do 20) – tyto představy má Martinka vytvořené dobře, reagovala rychle (vizuálně – prostorová struktura), pokud počet prvků vidí, pokud se jedná pouze o verbální instrukci, úlohu nezvládne.

Dále je sledováno vytvoření struktury čísel v desítkové soustavě – jedná se o schopnost zvládnout pojmovou klasifikaci a kategorizaci - zde se objevily již obtíže u představy čísel do 100 a do 1000 – zvýšená časová náročnost na zpracování, na desítkové tabulce (počítadlo) odpočítává po desítkách, ale jednotky již po jedné, další práce s počítadlem na verbální úrovni již neúspěšná („když vybarvíme ještě 10 koleček, kolik by tam potom bylo vybarvených koleček?“);

představa čísel do 100 bez názoru není vytvořena;

nesprávný zápis vysokých čísel – slovy zapsaná čísla přečte, ale nepřepíše v číselných řádech, každé číslo z přečteného zapíše jako samostatné číslo – např. sedm set čtyřicet – zapíše 7, 6, 40 (pravděpodobně záměna set za šest);

3. Matematické pojmy:

A) Předčíselné pojmy

a) Srovnávací pojmy (velký – malý, větší – malý, největší – nejmenší, víc – méně, stejně...) – zvládl rychle, jistě;

b) Prostorové pojmy (nahore – dole, vpředu vzadu...) – zvládl rychle, jistě;

c) Piagetovy zkoušky (konzervace prvků) zvládl suverénně (tyto pojmy by měly být vzhledem k věku vytvořeny);

B) Operační pojmy – jedná se o subtest, kdy záleží na porozumění operačním pojmům, vztahujícím se ke čtyřem základním početním operacím (sčítání, odčítání, násobení a dělení) sleduje se aspekt řešení (bezchybnost výpočtu) a matematizace (převod úlohy do matematické symboliky) – zde se projevily obtíže spojené s porozuměním pojmům, které



se pak promítá do řešení úlohy, neorientuje se ještě dobře v pojmech – „uber, přidej, dej o ... víc než, rozděl, x krát méně, x krát více, znázorni x krát x“, zmenši (zvětši) číslo... o ..., a jejich převedení do matematické symboliky. Zaměřuje pojmy místo násobení sčítá, místo odečítání sčítá apod. Výsledky početních operací jsou nekonstantní, někdy chybí i u velmi jednoduchých příkladů, pokud převede úlohu na příklad, pak někdy výsledek opraví, v některých případech však opět zamění početní operaci. Některé úlohy však splnil zcela správně. Do výkonu již také výrazně zasahovala únava. Při další práci s úlohou – rozebrání úlohy, zdůraznění operačních pojmů a opětovném předvedení co má provést, úlohu splnila. Některé početní úkony počítá na prstech (násobilka).

V operačních pojmech se neorientuje ani na úrovni běžného jazyka, což předpokládá, že se nemůže ani dobře rozvinout schopnost práce se symbolickým matematickým jazykem (matematizace). Rozvinuté schopnosti matematizace zpravidla dosahují děti až ve 4. až 5. ročníku, předchozí úroveň operačních pojmů na úrovni běžného jazyka si děti osvojují do konce 3. ročníku, což znamená, že u žáka je třeba na této úrovni pracovat, aby mohl pokračovat v osvojování dalších dovedností.

4. Operační představy:

v tomto subtestu jde o zjišťování představy, jak je schopen operovat s množstvím, resp. čísly, bez opory o názor:

a) rozklady čísel – jedná se o zjišťování schopnosti rozklad čísel od 2 do 10 rozdělováním kuliček na dvě části, v určitém časovém limitu, který žák u čísel od 6 – 10 nesplnil, čas měl většinou několikanásobně vyšší; ve dvou případech výsledek i nesprávně;

b) číselné operace – schopnost provádět číselné operace (sčítat, odčítat, násobit a dělit v okruhu velké násobilky) z paměti – sledování, zda zvládne operaci v určitém časovém limitu, jakým způsobem a zda jsou číselné operace zautomatizovány – časový limit dodržela v číselných operacích do 20, dále již měl čas na provedení operace vyšší než 30 s. a výsledky byly nesprávné.

Operace provádí s pomocí prstů, potřebuje oporu o názor.

Při provádění číselných operací nedochází ke „grupování“ - seskupování po celcích, nevyužívá struktury desítkové soustavy – neopírá se o strukturované vizuální představy. Pokud dojde ke správnému výsledku, neumí vysvětlit postup. Nemá zautomatizované početní operace.

5. Automatizace početních dovedností:

Tento subtest zjišťuje stupeň automatizace dalších početních dovedností – pohotovost vybavení si řad násobků, násobilkových spojů (a příslušného dělení) a provádění písemných algoritmů (písemné sčítání, odčítání, násobení a dělení jednociferným a dvojciferným číslem).

a) násobky a násobilka – žák nevyjmenoval násobkovou řadu v daném časovém limitu, u vyšších násobků již také chyboval, v násobilce také nestihl odpověď v daném časovém limitu a ve všech příkladech chyboval;

b) písemné algoritmy – tento úkol již nebyl prováděn, vzhledem k předchozím výsledkům.

c) Část pedagogická (vyhodnocení plánu pedagogické podpory)

Závěr z vyšetření:

Závěry z psychologického vyšetření (ze dne 27.11.2018):

Celkově se intelektové předpoklady pohybují v pásmu dolního průměru. Vývojová dysfázie.

Závěry z logopedického a speciálně pedagogického vyšetření (ze dne ... a ... 2018):

Výsledky a provádění jednotlivých subtestů ukazují na obtíže úzce spojené s diagnózou dysfázie.

Symptomatika, která doprovází dysfázii, se pak promítá do dalších oblastí, i když se primárně jedná o narušenou komunikační schopnost. Přestože se dysfázie řadí mezi řečové poruchy, jedná se o vadu systémovou, zasahující více oblastí, která snižuje školní úspěšnost v řadě předmětů.

Sekundárně se projevují jako specifické poruchy učení – dysortografie, dyslexie, dyskalkulie.

Symptomatika přetrvává i oblastí řeči – setřelá vyslovnost, vyvozené hlásky v řeči nejsou zautomatizované, objevují se

stále sykavkové asimilace, problém s vyslovností artikulace náročnějších slov.

Fonematický sluch není stále dostatečně vyzrálý – vážné sluchová analýza a syntéza u souhláskových shluků, rozlišování

znělosti (š x ž, b x p), měkkých a tvrdých slabik (ty x ti) apod.

Verbální sluchová paměť je oslabená.

Slovní zásoba dobře rozvinutá, ale vliv na vyjadřování má latence ve vybavení, hledání vhodného výrazu. V řeči se

vyskytují občasné agramatismy, nesprávný slovosled.

Porozumění řeči ovlivněno gramatickou stavbou a délkou instrukce.

Ovlivnění písemného projevu výše uvedenou symptomatikou – specifické chyby při psaní na diktát (vynechávání diakritiky,

písmen apod.). Čtení v pomalém tempu, porozumění čtenému ovlivněno záměny pojmů, nepřesnostmi v obsahu pojmů,

oslabeným jazykovým citem.

Ovlivnění matematických schopností jednotlivými deficity:

Pozornost:

- kolísající a klesající výkon

- potřeba opakování instrukcí

Integrace funkcí:

- Zvolněné tempo v komplexnějších úlohách
- Řeč a jazyk:
 - Artikulační těžkosti, nesprávné čtení čísel v důsledku nesprávné výslovnosti
 - Záměny čísel – (např. 19 a 90)
 - Obtíže v převedení slovní úlohy z běžného jazyka do matematické symboliky
 - Záměny operačních pojmů
 - Tendence k záměnám čísel nebo operačních znaků při zadání příkladu
 - Obtíže v porozumění instrukci a slovní úloze
 - Serialita (řazení znaků) – obtíže s následností kroků, přesmykování pořadí čísel při matematizaci v Operačních pojmech nebo při verbalizaci postupu
 - Obtíže s verbalizací postupu řešení úlohy
- Paměťové funkce:
 - Krátkodobá verbální paměť - obtíže se zachytáváním a udržením údajů číselné operace
 - Dlouhodobá verbální paměť - obtíže s fixací a vybavováním (číselné řady – sestupné řady a násobkové řady; spoje sčítání, odčítání, násobkové spoje, početní postupy)
 - Zraková paměť a představivost – představování si situace v početních příkladech a slovních úlohách
- Analytická (strukturující) funkce:
 - V rozkladech čísel (do 10)
 - V Grupování - využívání dočítání po jedné, obtíže s užíváním pojmů týkajících se desítkové soustavy
 - Obtíže v Představách čísel – se strukturováním čísel v desítkové soustavě
- Pojmotvorba:
 - tvoření pojmových kategorií – obtíže v utváření operačních pojmů (řešení a následná matematizace).

U Martinky je patrné, že řada matematických dovedností, na kterých by již měla stavět, není ještě dobře vytvořena, zvnitřněna, zautomatizována. Je třeba vrátit se k těmto dovednostem, pracovat na rozvoji těchto dovedností a schopností za pomoci metod, které jsou využívány při práci u dětí s dyskalkulií a dodržovat doporučené zásady (Blažková, 2000):

- Je třeba vypracovat do IVP podrobný metodický postup k odstranění zjištěných nedostatků.
- Je třeba těsná spolupráce učitele a rodičů
- Při práci maximálně využívat názor a manipulativní činnosti samotného žáka (použití manipulačních didaktických pomůcek na matematiku)
- Poukazovat důsledně na užití matematiky v praxi, její užitečnost v denním životě.
- Uvědomit si a respektovat rozdílnost předpokladů dětí pro chápání matematických pojmů (některé děti preferují přístupy aritmetické, jiné algebraické a další přístupy geometrické)
- Využívat pouze pozitivního hodnocení dítěte, často dítě chválit za snahu i nepatrné úspěchy
- Obrnit se maximální trpělivostí a pochopením
- Počítat s tím, že dítěti musíme více dávat, než očekávat
- Počítat s tím, že jednou naučené učivo se rychleji zapomíná, než zapamatuje, a že je nutné mnohokrát se v rozmanitých formách vracet ke každému jevu
- respektovat zásadu „málo a často“. Dítěti vyhovuje spíše krátké a častější učení než soustavné zatěžování jeho pozornosti. Na jednom úkolu dokáže pracovat nejvýše deset minut, potom je nutný odpočinek nebo změna činnosti
- umožnit dítěti používat kompenzační pomůcky

Zaměřit se na nácvik oblastí:

- Číselné řady sestupné a číselné řady ve vyšších řádech
- Představy čísel – strukturování v desítkové soustavě
- Operační pojmy – porozumění na úrovni běžného jazyka (přidej, dej o ... více, méně, uber, rozděľ, dej x krát více ...) a převod do matematického jazyka (matematizace $+$ - : $\times$)
- Rozklady čísel do 10 – všechny varianty rozkladů čísel do 10 - s názorem! Zjistit, které znázornění vyhovuje nejvíce nebo využít více možností – viz pomůcky a publikace k Dyskalkulii
- Číselné operace - sčítání, odčítání, násobení, dělení s názorem, nácvik grupování – využívání struktury desítkové soustavy – názorné pomůcky!
- automatizace sčítání a odčítání do 20 – hry, aplikace ...
- násobilka s kompenzační pomůckou – tabulka násobilky, až postupně automatizace, po upevnění nižších násobkových řad a násobilky postupně přecházet k vyšším číslům, nevyžadovat zpaměti, pokud nemá upevněné.

Při nácviku:

- Využití materiálů, publikací, pomůcek pro děti s dyskalkulií (viz seznam), snažit se o maximální využití názorných pomůcek, využití např. diagramového znázornění u početních operací;
- Využívat všechny činnosti během dne ve škole i v rodině k procvičování, rozvíjení (kdekoliv: „bleskni 2x, mykni 3x ...“, v tělocvičně – „poskoč třikrát na obou nohách; poskoč třikrát na levé a třikrát na pravé noze – kolikrát poskočíš? ...“, v obchodě – „jeden sešit stojí 6 Kč, když koupíme 5 sešitů, kolik budeš potřebovat korun?“ Venku – „na parkovišti je 8 aut, z toho 3 červená, kolik je ostatních?“ apod.);
- Využívat běžné předměty – např. obaly od vajíček + kostky – „rozděl kostky po 2, po 3 ...“;
- Využívat programy na PC a aplikace na tabletu.



Termín kontrolního vyšetření:

V dne 29.11.2018

Zpracoval(a):

psycholog

speciální pedagog

školské poradenské zařízení

razítko pracoviště

Na vědomí: Zákonnému zástupci

Informovaný souhlas a prohlášení zletilého žáka / zákonného zástupce žáka

Žák nebo zákonný zástupce byl s výsledky vyšetření a s navrhovaným doporučením pro vzdělávání žáka osobně seznámen. Dále byl seznámen s dalšími postupy, které jsou nezbytné pro úpravy průběhu vzdělávání žáka, způsobem pro žáka nebo jeho zákonného zástupce srozumitelným.

Poučení:

Žák nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel tuto zprávu školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o její revizi.

Zprávu z vyšetření jsem převzal dne:

Příjmení, jméno, datum a podpis:

9.3. Příloha 2

Naše Zn. (č.j.):
Datum:
Vyřizuje:
Evid. č. spisu:
IZO ŠPZ:

Střední průmyslová škola stavební,

DOPORUČENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLE

Dítě/žák/student

Jméno a příjmení:
Datum narození: Věk v den vyšetření:
Bydliště:
Škola:
Ročník: 1. Třída: 1.

Souhrnné údaje k vyšetření a stanoveným PO

Převažující stupeň PO: 3 Identifikátor znevýhodnění: 04T7S00
Změna stupně: ne Další znevýhodnění: 000000

Návrh organizační formy vzdělávání:

☒ bez IVP ☐ třída, oddělení, studijní skupina v běžné škole podle §16, odst. 9 ŠZ
☐ s IVP ☐ zařazení do školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 ŠZ

Datum přijetí žádosti o poskytnutí por. pomoci:

Data vyšetření v ŠPZ: 22.9.2016 Datum konzultace se školou: 23.9.2016

Platnost doporučení do: 24.9.2018 Termín nového posouzení SVP®:

Návrh poskytování pod. opat. (od-do): 24.9.2016 - 24.9.2018

I. Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole

Závěry z logopedického a speciálně pedagogického vyšetření 22.9.2016 a předchozích speciálně pedagogických vyšetření

Dysfázie, dysartrie, specifické poruchy učení – dysgrafie, dysortografie, dyslexie.

velmi dobře spolupracující chlapec, pečlivý, soustředěný.

U chlapce je ve verbálním projevu stále znatelná vada řeči, která i přes velmi usilovnou, dlouhodobou logopedickou péči zůstává při komunikaci zřetelná. Jedná se o kombinaci dvou řečových vad – dysfázie a dysartrie, kdy dysfázie zasahuje i hlubší struktury řeči (jako je gramatika, jazykový cit, verbální pohotovost, vybavování slov, sluchové rozlišování hlásek - fonemický sluch), které jsou částečně kompenzovány, ale nejsou natolik rozvinuté, aby neovlivňovaly užívání mluvného i psaného jazyka. Řečová vada dysartrie, zasahuje zejména do zvukové stránky řeči, kdy je ztížena realizace řeči, i přes vyvozené hlásky zůstává pro chlapce obtížné vyslovování některých slov, delších slovních celků, tempo řeči je pomalejší s častějšími, nefyziologickými pauzami.

Žák přes své řečové obtíže komunikuje bez obav (je třeba nadále dodržovat citlivý přístup), rozsah jeho výpovědi je spíše menší, řeč je převážně srozumitelná, ale stále, pokud si nedává pozor je srozumitelnost menší, má potíže s artikulací náročnějších slov; intonace, hlasitost v normě; slovní zásoba je přiměřeně rozvinutá, syntax rozvinutá, tvoří věty rozvitě, souvětí souřadná i podřadná, ale tvoření vět je pomalejší.

Jazykový cit je oslabený, i když ve zkoušce jazykového citu měl dobré výsledky, v průměru, protože má jednotlivé gramatické kategorie dobře zacvičené, ale chybí mu o méně obvyklých slov (dané tvary si zdůvodňuje, neurčí citem).

Čtení: rychlost čtení je dle norem podprůměrná, reprodukce textu velmi pěkná, podrobná, pamatuje si detaily.

Při diktátu je třeba počítat s velmi pomalým tempem psaní, písmo je drobné, neuspořádané, nepřesně realizované, ale text převážně čitelný (psaní ovlivněno problémy s lateralizací ruky, v důsledku operace pravé ruky v dětství musel po určitou dobu užívat přednostně levou ruku).

Velmi výrazná specifická chybovost při psaní diktátu v důsledku řečové vady, nedostatečně rozvinutého fonemického sluchu (sluchového rozlišování jednotlivých hlásek, zejména u souhláskových shluků, obtíže při sluchové analýze a

Doporučení ŠPZ

str. 1 z 4



synetize slov) - vynechávání písmen, neúplná či zkomolená slova, záměny tvrdých a měkkých souhlásek, obtíže s členěním – předložky, vynechávání slov, úplná záměna slova za jiné synonymum, chybějící diakritická znaménka. Chybivost vyplývající z nedostatečně rozvinutého sluchového rozlišování se projevuje i při diktátu pseudoslov – je třeba s tímto počítat u nových, odborných slov, že může docházet k nepřesnému přejímání pouze sluchem, potřebuje tato nová slova vidět napsaná.

Gramatické chyby se také vyskytují (i) v vyjmenovaných slovech, (i) v koncovkách podstatných a přídavných jmen), vzhledem k normám SPU v normě.

Celkové výkony ovlivňuje pomalé tempo.

Pokud má dostatek času, úkoly zvládá velmi dobře, je pečlivý, snaživý

Závěry z psychologického vyšetření - 27.1.2018

Testový materiál: I - Š T R 2000

Test má normy pro běžnou populaci, jeho výsledek tedy svědčí o tom, jak se žák vyrovnává v určitých oblastech svým vrstevníkům. V dobrém průměru je jeho výkon v oblasti verbální inteligence (schopnost zacházet při usuzování s řečovým materiálem – svou roli, zde hraje stupeň osvojení jazyka i schopnost nacházet vztahy mezi pojmy), lze tedy říci, že i navzdory přímým diagnózám jsou Tomášovy verbální schopnosti naprosto srovnatelné s věkovou normou. Výsledky v pásmu nadprůměru (až vysokého nadprůměru) má v oblasti numerické inteligence, což jsou počítárenské schopnosti a schopnost nacházet mezi čísly logické vztahy. Chlapec také stihl vypočítat nebo odpovědět nejvíce položek v této části testu ze všech zúčastněných žáků. V oblasti inteligence figurální – prostorové logické (schopnost zacházet s tvarově – obrazovým materiálem, nacházet mezi obrazy logické souvislosti) dosahuje chlapec průměrných výsledků. V testu je také škála paměti, která měří schopnost aktivního a soustředěného zapamatování informací a jejich znovupoznání v krátkém časovém intervalu – zde dosahuje žák dobrých výsledků, pokud jde o zapamatování slov (verbální paměť) i pamatování obrazů (zraková paměť).

Doporučení

Výsledky v testu ukazují na to, že by se chlapec mohl věnovat technickým oborům, ale při dostačujícím úsilí by měl zvládnout i střední školu s maturitou jiného zaměření. Doporučuji na střední škole nastavení vzdělávacích opatření.

II. Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory/IVP (pokud byl poskytován)

III. Podpůrná opatření (Konkrétní postupy v kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány)

Metody výuky

Doporučení pro výuku – ve všech předmětech

- tolerovat individuální pracovní tempo, ponechat více času na zpracování a kontrolu;
- odlišovat specifické chyby (vycházející z řečové vady) od nespecifických;
- preferovat ústní zkoušení před písemným;
- ponechat dostatek času na vyjádření, brát ohled na potíže s výslovností při složitějších artikulacích výrazech,
- omezení mechanického učení faktů bez širších souvislostí (letopočty, jména, výchy, definice aj.);
- zohledňovat kolísání ve výkonosti;
- nechat dostatek času na porozumění textu,
- zohledňovat grafický projev, tolerovat písmo i úpravu;
- volit přiměřený rozsah písemných prací;
- je možno využít předtisknutých textů, které si vlepi do sešitu nahradit jimi dlouhé zápisy;
- v případě potřeby umožnit zápisy na PC

Forma vzdělávání ⁹⁾

denní

Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni; požadavky na práci pedagogů;

podpora žáků, u kterých nelze zajistit domácí přípravu; požadavky na specifika domácí přípravy)

Zadané úkoly, která nestihnou během vyučování ve škole, doporučuji dopracovat doma.

Hodnocení žáka (kritéria hodnocení, specifika forem hodnocení dle charakteru obtíží)

Nehodnotit specifické chyby v písemném projevu vyplývající z deficitu ve fonematickém sluchu (zkomolená slova, vynechávání písmen, neúplná či zkomolená slova, záměny tvrdých a měkkých souhlásek, členěním – předložky, vynechávání slov, úplná záměna slova za jiné synonymum, chybějící diakritická znaménka). Zohlednit obtíže vyplývající z diagnózy - grafický projev - písmo, rysování, úprava; vyjadřovací schopnosti - obtíže s formulací odpovědi, latence ve vybavnosti pojmů, menší srozumitelnost verbálního projevu, výslovnost artikulace

náročnějších slov.

IV. Podpůrná opatření jiného druhu (dle zdravotního stavu, zátěžové situace v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

V. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (stupeň podpůrného opatření)

3:

Na podzim 2019 bude realizováno kontrolní vyšetření pro nastavení přizpůsobení podmínek maturitní zkoušky.

Další doplňující informace

V dne

Zpracoval(a):

školské poradenské zařízení

razítko pracoviště

Na vědomí: zákonným zástupcům
škole

Poučení: Žák nebo zákonný zástupce žáka může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel toto doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jeho revizi. O revizi tohoto doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely.

VI. Převzetí doporučení

Datum Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VII. Žádost o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu

V případě doporučení podpůrného opatření spočívajícího ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu žádám o jeho zpracování školou.

ANO NE

Datum Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VIII. Informovaný souhlas zákonného zástupce nebo žáka s poskytováním navržených doporučených podpůrných opatření

Prohlašuji, že:

- výslovně souhlasím s poskytováním v doporučení uvedených podpůrných opatření,
- byl/a jsem informován/a o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,
- byl/a jsem informován/a o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat, a
- podpisem stvrzuji, že jsem informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl.



Pole pro dopsání vyjádření rodiče nebo školy:

Vyjádření informovaného souhlasu rodiče:

ANO

NE

S VÝHRADAMI

Datum	Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce
-------	--

1) § 25 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

2) § 16 odst. 2 písm. e) zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

3) NFN = normovaná finanční náročnost

4) V = Výpůjčka; N = Nákup, J = jiné

5) Dle odst. 4 § 16 vyhl. 27/2016 Sb. ŠPZ ve spolupráci se školou vyhodnocuje doporučená podpůrná opatření ve lhůtě jím stanovené, nejdéle však do jednoho roku od vydání doporučení, nezávisle na v tomto poli stanoveném termínu pro nově posouzení speciálních vzdělávacích potřeb.

6) Kód normované finanční náročnosti v souladu s resortním číselníkem podpůrných opatření (RAPF). Škola vykáže toto opatření, pouze pokud nelze žákovi poskytovat podpůrná opatření v rámci stávající skupiny.

Podpůrná opatření 2. - 5. stupně - Práce s pomůckami ve výuce pro žáky se zrakovým handicapem

Autorka textu: Mgr. Jana Janková

Speciální pedagog – tyfloped, speciálně pedagogického centra při ZŠ pro zrakově postižené.

Anotace vzdělávacího programu:

Pomůcky pro práci s informacemi (optické pomůcky, elektronické pomůcky, digitální čtecí zařízení, elektronický zápisník, pomůcky pro psaní Braillova písma, pomůcky pro nácvik čtení Braillova písma, neoptické pomůcky). Pomůcky pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb, pomůcky pro domácnost a jejich využití ve výuce, pomůcky pro volný čas a zábavu. Pomůcky, které se využívají k reedukaci zraku, stimulaci zraku, cvičení a zjemňování hmatu. Popis pomůcek a jejich užití, ukázka. Stručný popis nácviku práce s pomůckou.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.



1 Úvod

Pomůcky jsou jedním z podpůrných opatření dle vyhlášky MŠMT ČR č. 27/2016 v platném znění. Žáci se zrakovým postižením využívají při práci ve školním prostředí různé druhy pomůcek. Následující text popisuje používané pomůcky, jejich funkci a jakým způsobem je možné konkrétní pomůcku získat.

2 Definice zrakového handicapu

Do skupiny žáků se zrakovým postižením řadíme žáky s různým typem a druhem zrakové vady, kdy zraková vada způsobí podstatné omezení schopnosti vnímat zrakem, způsobí zkreslení zrakových vjemů, nebo když zrakové vnímání žákům zcela chybí. Kvalita vidění je určena kvalitou zrakových funkcí: (zraková ostrost, zorné pole, barvocit, okulomotorika, adaptace na tmu a oslnění, schopnost vnímat kontrast). Dle doporučení Světové zdravotnické organizace (WHO) dělíme zrakové postižení na pět kategorií hlavně podle stupně zrakové ostrosti a omezení zorného pole. Hodnotí se zraková ostrost na lepším oku při použití optimální korekce.

Kategorie zhoršení zraku	horní hranice	dolní hranice
1. slabozrakost lehká a střední	$6/18 = 0,3$	$6/60 = 0,1$
2. slabozrakost těžká	$6/60 = 0,1$	$3/60 = 0,05$
3. těžce slabý zrak	$3/60 = 0,05$	$1/60 = 0,02$
4. praktická nevidomost	$1/60 = 0,02$	světlocit se správnou projekcí
5. nevidomost obou očí	světlocit s chybnou světelnou projekcí	úplná ztráta světlocitu

Při vzdělávání žáků s postižením zraku se kromě určení stupně zrakového postižení zaměřujeme ještě na zjišťování dalších schopností a dovedností žáka, protože kvalita těchto schopností a dovedností v kombinaci se zrakovým postižením určuje míru potřebných podpůrných opatření. Jedná se např. o hodnocení úrovně motoriky, grafomotoriky, o schopnost využití tzv. kompenzačních smyslů (sluch, hmat, čich, chuť), o využití intelektových a

kognitivních (poznávacích) funkcí. Také dovednosti při používání kompenzačních pomůcek určují míru samostatnosti žáka a určují potřebu ještě dalších podpůrných opatření.

Žákovi poskytujeme podporu podle jeho potřeb a ne pouze podle stupně zrakového postižení. V předškolním a mladším školním věku je třeba se věnovat také žákům, kteří výše uvedená lékařská posudková kritéria zrakového postižení nesplňují, ale podporu při vzdělávání pro nedostatečnost zrakového vnímání potřebují. Jsou to děti a žáci s poruchou binokulárního vidění (správného vidění oběma očima). Jako podpůrná opatření těmto žákům nabízíme různé reedukační postupy a reedukační pomůcky.

3 Popis podpůrných opatření 2. -5. stupně pro zrakové postižení

Pomůcky, které může doporučit ŠPZ jsou uvedeny v příloze č. 1, část B vyhlášky MŠMT č. 27/2016 v platném znění. Ve vyhlášce jsou rozděleny podle stupňů podpůrných opatření a je možné na ně uplatňovat normovanou finanční náročnost. Ve vyhlášce jsou uvedeny speciální didaktické pomůcky, kompenzační pomůcky, speciální učebnice. V tomto textu se dále nebudeme věnovat dělení pomůcek dle této vyhlášky, protože po dvouleté zkušenosti se chystá další novela vyhlášky, která provede také změny v této části vyhlášky. Žáci, kteří pracují zrakem, využívají nejčastěji podpůrná opatření ve 2. - 3. stupni, žáci pracující převážně kompenzačními smysly využívají podpůrná opatření nejčastěji ve 4. stupni. Pátý stupeň podpůrných opatření využívají nejčastěji žáci se souběžným postižením více vadami.

Pomůcky, které využíváme při vzdělávání žáků se zrakovým handicapem, můžeme rozdělit na dvě velké skupiny. První skupinou jsou rehabilitační pomůcky, které podporují využití zraku a zrak také pomáhají rozvíjet. Ve druhé skupině nacházíme kompenzační pomůcky, jejichž úkolem je nahradit chybějící zrakové vjemy žáka. Tyto pomůcky podporují rozvoj a využití hmatu, sluchu, čichu, chuti a také vnímání místa, tepla, chladu apod. Následující text popisuje pomůcky pohledem učitele - metodika.

4 Rehabilitační pomůcky

Věnujme se tedy nejprve skupině pomůcek, které využívají jedinci, kteří získávají většinu informací zrakem. Z hlediska potřeb (zajištění podmínek pro zrakovou práci) je to skupina heterogenní, je nutné vždy vycházet z potřeb konkrétního jedince. Vhodné podmínky pro zrakovou práci pro žáky této skupiny zajišťujeme právě pomocí pomůcek.

Pomocí pomůcek chceme u žáků pracujících zrakem upřesňovat vjemy o okolní realitě, zjišťovat co nejpřesnější informace, a protože zraková práce těchto jedinců představuje velkou námahu, velký výdej energie, snažíme se o oddálení nástupu únavy ze zrakové práce. V 80 letech minulého století byla lékařům žákům se zrakovým handicapem předepisována délka zrakové práce (nejčastěji 10 – 15 minut). Dnes předpokládáme, že si možnou délku zrakové



činnosti určí žáci sami, podle svých pocitů. Při práci ve škole je jim však třeba dát možnost odpočinku.

S každou pomůckou, i kdyby byla velmi jednoduchá, je třeba se naučit pracovat, aby žák pocítil výhody, které z práce s pomůckou vyplývají. Každý žák musí být při používání pomůcek aktivní, nesmí se dlouhodobě spoléhat na pomoc další osoby. Dnes se setkáváme v některých školách s tím, že práce s pomůckou (která je časově náročná a není jednoduchá) je nahrazena přijetím asistenta pedagoga, který žákovi „pomáhá“. Tento postup není správný a žák nezískává potřebné kompetence pro další život.

Rehabilitační pomůcky můžeme dle Moravcové (2004) rozdělit na optické pomůcky, neoptické pomůcky a elektronické pomůcky.

- a) **Optické pomůcky** - Mezi optické pomůcky patří v první řadě různé typy brýlí. Dítě v předškolním věku a mladším školním věku se učí, jak s brýlemi zacházet (odkládat, čistit apod.) Dalekohledové brýle jsou speciální brýle na práci do blízka. Stejně jako běžné brýle je třeba je udržovat v čistotě a pečlivě je ukládat, aby se nepoškodily.

Další optickou pomůckou jsou různé typy lup. Ve školách používáme nejčastěji lupy stojánkové, tj. takové, které se položí (postaví) na text a zvolna podle čtenářovy vyspělosti se táhnou po textu. Žák, který čte s touto pomůckou, musí sklonit hlavu, přiblížit oko na vzdálenost, která je určena optickou mohutností lupy. Čím větší zvětšení lupou, tím blíže je třeba přiložit oko k lupě. Čím větší zvětšení lupou, tím menší část textu lupou vidíme.

Dalekohledové systémy jsou pomůcky, které žáci využívají pro pohled do dálky, ale i do blízka. Více zvětšují než lupy výše uvedené, ale velmi zužují zorné pole. Není jednoduché se s nimi naučit pracovat, je třeba provádět cílený nácvik práce s touto pomůckou.

Na výše uvedené pomůcky dostanou žáci předpis očního specialisty a na pořízení pomůcky příspěvek zdravotní pojišťovny.

- b) **Neoptické pomůcky** – Mezi neoptické pomůcky řadíme záležitosti, které s vnímáním zrakem souvisejí a souvisejí také s optickými pomůckami.

Zvětšování je důležitým faktorem při vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Zvětšení předlohy získá žák už tím, že si k textu (obrázku) přiblíží obličej. Jezdí tzv. „nosem po papíru“. Pro učitele dětí, které ještě nebyly na specializované oční prohlídce, může být toto přiblížení signálem pro rozhovor se zákonnými zástupci a doporučení vyšetření. Žáci se zrakovým handicapem takto často pracují (s nosem u papíru), protože z běžné vzdálenosti nevidí. Další způsob zvětšení je pomocí lupy (viz výše) a poslední, který zde uvádíme je zvětšení pomocí zvětšovacího stroje (kopírky). Zvětšování pomocí kopírky často doporučujeme pro předškolní děti (omalovánky) a pro děti mladšího školního věku (učebnice, pracovní sešity, písanky) do doby než se naučí plynule číst. Teprve pak

považujeme za vhodné se učit pracovat s výše uvedenou optikou. Žáci se zrakovým postižením využívají speciální sešity, které buď sami ve škole vyrábíme, nebo nakoupíme u specializovaných firem. Speciální sešity jsou sešity se širokými řádky, tučnými linkami, do kterých žáci píší nejčastěji černým nebo modrým fixem (prostředkem, který zanechává kontrastní, tučnou stopu). Sešity určené pro nejmladší školáky jsou linkované pouze po jedné straně papíru, neboť při nácvičku psaní dochází k propíjení fixu skrz papír. Žáci potřebují zvětšené texty na čtení, hodí se i zvětšené pracovní sešity z matematiky, pracovní listy z prvouky. Je možné se domluvit s dostatečným předstihem se zákonnými zástupci, kteří mohou uzavřít smlouvy s příslušným nakladatelstvím (vydavatelem konkrétní učebnice) a toto nakladatelství může poskytnout zákonným zástupcům žáka učebnici v elektronické podobě ve vhodném formátu, který může využít běžný uživatel počítače. Starší žáci, kteří už pracují s IT, mohou s většinou textu pracovat v počítači, některé části lze vytisknout. Mladším školákům lze takto připravit učebnice (vytisknout, po částech sešít pomocí např. rychlovaže) ve větším formátu, v takové velikosti, která konkrétnímu jedinci vyhovuje.

Osvětlení souvisí s viděním, neboť bez světla nevidíme. U žáků se zrakovým postižením hovoříme o potřebě optimálního osvětlení. Macháček (2002) uvádí ve své publikaci přesné normy osvětlení pro potřeby jedinců se zrakovým postižením v různých lokalitách. Je samozřejmě rozdíl mezi osvětlením pracovní plochy žáka, osvětlení místnosti, kde jedinec pobývá celé dopoledne, osvětlením místnosti, kterou pouze projde (chodba ve škole) atd. Ve školním prostředí nesmíme zapomínat na vhodné osvětlení všech prostor (šatny, WC, tělocvična, jídelna), kde se žák pohybuje. Problém je ještě v tom, že některé zrakové vady s sebou přinášejí tzv. světloplachost, jiné šeroslepost. Světloplachý žák v běžně osvětlené třídě nemůže pracovat, jeho zrakové funkce se prudce snižují. Žák, jehož zrakovou vadu doprovází šeroslepost, musí mít často lampičkou přisvícenou pracovní plochu, musí mít více osvětlené chodby, šatny atd. Lampička na přisvícení se stává důležitou pomůckou pro žáka, není však jednoduché tuto podporu poskytnout. Je třeba řešit několik problémů (světlo nesmí být bodové, přívod el. energie k lavici žáka, výběr z nabízených modelů běžného obchodu). Při pohybu v běžně osvětleném prostředí musí žák se šeroslepostí využívat kompenzační postupy nevidomých (hmatné body, linie apod.) Předpokládáme, že běžně jsou už školy vybaveny žaluziemi pro rozptýlení slunečního světla a že už dnes žáka s potřebou intenzivnějšího světla nikdo neposadí do přímého slunce. Oslnění přímým sluncem, oslnění lesklým povrchem lavic, oslnění bílou tabulí, na kterou se píše fixem, snižuje žakovu schopnost zrakově pracovat a rychle v tomto případě nastupuje únava ze zrakové práce.

Speciální pomůckou, se kterou se pracuje především v předškolním věku, je světelný panel (light box). Je to podsvícená plocha, na kterou se pokládají různé předměty, šablony, misky pro třídění apod. Dítě plní úkoly na světelném panelu při tzv. stimulaci zraku. Panel je



možné nechat vyrobit na zakázku od firmy, která upraví pro potřeby zrakové stimulace panel užívaný pro světelnou reklamu. Originální light-box je možné koupit u zahraničních firem, které se specializují na pomůcky pro osoby se zrakovým postižením.

Barva je další důležitou neoptickou pomůckou. U těch jedinců, kteří nemají porušené vnímání barev, můžeme pomocí barevných rámečků, podtrhávání apod. usnadnit orientaci na stránce textu. Vnímání barev souvisí také s pojmem **kontrast**. Některé barvy mají kontrast vyšší např. černá-bílá, modrá-žlutá, jiné mají kontrast velmi nízký např. černá-červená. Příliš vysoký nebo příliš nízký kontrast zvyšuje zrakovou únavu. Příliš vysoký kontrast můžeme snížit pomocí barevných folií i jiných pomůcek běžně dosažitelných. Text ke čtení, který je natištěn černou sytou barvou na čistě bílém papíru, vložíme do barevných kapes na spisy (oranžová, zelená), tím se sníží kontrast a žák může bez problémů číst. Podobně můžeme omezit nebezpečné oslnění z bílého papíru tím, že podložíme tento papír černým papírem. Černá barva skrz bílý papír prosvítá a papír „zešediví“. Na lékařské doporučení je možné získat barevné filtry (podle typu zrakové vady), které odfiltrují určitou část barevného spektra a jedinec má subjektivně lepší pocit při zrakové práci – opět tato pomůcka oddaluje nástup únavy. Filtry se nejčastěji připevňují na brýle. Tuto pomůcku nehradí zdravotní pojišťovna.

Sklopné desky, stolky se sklopnou deskou jsou další důležitou neoptickou pomůckou pro žáky se zrakovým postižením. Deska samozřejmě nezlepšuje vidění, ale při nutném přiblížení hlavy k textu způsobí, že žák „jezdí nosem po papíru“ a při tom sedí rovně. Pracuje-li žák s lupou do ruky, má sklopná deska stejný efekt. Aby deska měla význam, je třeba zajistit, pevné uchycení desky na stole (lavici). Deska se při opření oběma lokty nesmí posunovat. Musí být možnost zvednout ji do úhlu 60 stupňů. Měla by být natřena matnou tmavou barvou (oslnění, kontrast). Zpočátku je třeba, aby pedagog žákovi s obsluhou desky pomáhal. Druhým významným efektem při používání sklopné desky je to, že se žák při zvednutí desce dívá na místo, které je osvětlené stropním osvětlením. Mnohým žákům toto osvětlení stačí a nemusí se řešit přisvětlení lampičkou. Při čtení a psaní na rovné lavici si žák při přiblížení k textu vlastní hlavou stíní. Je třeba, aby se žák naučil pohybovat textem (knihou, písankou atd.) po sklopné desce tak, aby měl řádky textu, se kterým právě pracuje, přímo před očima. Nemá-li žák motorické problémy, není vhodné používat různé klipsy k uchycení předlohy na sklopné desce.

Podložky, rámečky jsou jednoduchou, ale velmi důležitou pomůckou. Většině žáků se ZP stačí podkládat řádek barevnou podložkou z tužšího papíru tak, aby při čtení nemuseli sledovat řádek pouze očima, aby zapojili do činnosti více smyslů (hmat). Existují však žáci, kteří vzhledem ke své zrakové vadě mají velký problém s orientací v textu, potřebují nejen zvětšení, ale i úpravy textu (větší mezery mezi písmeny, slovy, řádky) a aby je text, se kterým právě nepracují, nerušil, využívají různé zakrývací rámečky.

- c) **Elektronické pomůcky** – Mezi elektronické pomůcky, které využívají žáci se zrakovým postižením pracující zrakem, patří různé typy kamerových zvětšovacích lup a různé typy tzv. digitálních zvětšovacích lup, což jsou počítače se speciálním softwarem a přídavnými zařízeními.

Kamerové zvětšovací lupy se vyskytují v různém provedení od největších stolních přes středně velká přenosná zařízení až po kapesní malé přístroje. Jsou to zvětšovací zařízení opatřené kamerou, která snímá předlohu. Na monitoru pak čteme zvětšený text. Tyto lupy mívají možnost volby různých pracovních modů – plnobarevný tzv. fotorežim, při kterém se na monitoru ukazuje obrázek ve stejném barevném spektru, v jakém se nachází předloha. Další možnost je sledovat předlohu v černobílém provedení tj. v různých odstínech šedi. Poslední možností je tzv. čtecí režim, ve kterém si čtenář zvolí barevnou kombinaci dvou barev z několika možností. Ještě je možné si určit, zda číst světlé písmo na tmavém pozadí nebo naopak (pozitiv x negativ). Ve školním prostředí používáme tato zařízení výhradně pro čtení. Neučíme žáky např. vyplňovat pracovní sešity s pomocí některé z velkých nepřenosných lup, protože to nepovažujeme pro další život za vhodné. Žák pracující zrakem by měl psát vždy tak velké písmo, aby po sobě přečetl bez pomoci zvětšovacích zařízení. Splňuje-li žák kritéria pro získání sociálních dávek (stupeň postižení potvrzený oftalmologem), dostane příspěvek na pořízení takové pomůcky zákona č. 329/2011 Sb. Potřebuje-li žák nutně tuto pomůcku pro čtení textů z běžných učebnic, a je předpoklad, že se s pomůckou naučí pracovat, je možné doporučit pomůcku k zakoupení škole, ve které se žák vzdělává z normované finanční náročnosti (dále NFN) na integrované vzdělávání žáka. Zařízení je pak ve vlastnictví školy. Nepovažujeme za rozumné mít svými vlastnostmi velmi podobné pomůcky dvě – jednu doma a jednu ve škole, každý takový případ je však třeba řešit individuálně.

Digitální zvětšovací lupy jsou počítače se speciálním softwarem. Dokáží upravit a zvětšit text, který uživatel čte na monitoru, bývají doplněné hlasovým výstupem. Pomocí skeneru se žáci naučí digitalizovat texty. Pro získání takové pomůcky je důležité se naučit psát na klávesnici počítače všemi deseti, zároveň platí stejná pravidla jako pro získání kamerové zvětšovací lupy.

5 Kompenzační pomůcky

Pomůcky uvedené v následujícím textu využívají především děti a žáci, kteří pracují pomocí kompenzačních smyslů. Pomůcky může rozdělit do skupin podle účelu jejich použití na pomůcky pro práci s informacemi, pomůcky pro vzdělávání (didaktické), pomůcky pro tělesnou výchovu a volný čas, pomůcky pro domácnost.



a) **Pomůcky pro práci s informacemi** jsou pomůcky, které ve škole používáme pro čtení, psaní a komunikaci. V dnešní době se jedná o pomůcky sofistikované, elektronické, jejichž nabídka se stále mění a funkce pomůcek zdokonaluje. Pomůcky se přizpůsobují potřebám žáků s těžkým zrakovým postižením. Pro ilustraci vybíráme jednu. Název pomůcky (dle zákona č. 329/2011 Sb. o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením) se neshoduje s názvem pomůcky v příloze vyhlášky MŠMT 27/2016. Podle zákona je to „Digitální zápisník pro zrakově postižené s hlasovým výstupem nebo braillovým displejem“. Jedná se o notebook, který je vybaven speciálním programovým vybavením tak, aby bylo možné tvořit a zpracovávat texty, grafy, tabulky. Je doplněn skenerem, hlasovým výstupem a braillovým řádkem, což je hmatový výstup z počítače. Žák texty do notebooku buď skenuje, nebo píše prostřednictvím běžné klávesnice. Texty čte pomocí braillova displeje a zároveň poslouchá. Jako zápisník pro nevidomé je možné pořídit notebook na doporučení školského poradenského zařízení z NFN, ale tento přístroj je pak ve vlastnictví školy a žák ho po ukončení vzdělávání ve škole odevzdává. S podobným zařízením pracuje starší žák v základní škole nebo žák střední školy, protože k ovládnutí takové pomůcky je třeba dobrý zácvik a čas na trénink. Některé organizace zrakově postižených mimo školství nabízejí specializované kurzy (i o prázdninách) práce s počítačem se speciálním softwarem pro osoby se zrakovým postižením.

b) **Didaktické pomůcky (speciální)** jsou především pomůcky pro nácvik čtení a psaní Braillovým písmem. V předškolním věku se uplatňuje tzv. předbraillová příprava při níž využijeme různé krabičky, mističky na třídění drobných předmětů. Pro zjemňování hmatu využíváme hmatná pexesa, puzzle, vkládačky a další hračky. Pojem šestibodu cvičíme na figurkovém, později kolíčkovém šestibodu. Při počátečním čtení a psaní využijeme písanky (jednořádková, trojřádková) a mechanický Pichtův stroj. Žáci musí být vybaveni učebnicemi v Braillově písmu, které se v současné době vyrábějí na zakázku. Finance na výrobu učebnic získávají školy na doporučení SPC z NFN. Vybrané texty z učebnic lze tisknout ve škole nebo doma, má-li žák k dispozici elektronickou verzi učebnice (viz výše) a je-li vybaven počítačem s braillovou tiskárnou. K tomu je zapotřebí ještě dostatečná zásoba papíru do braillové tiskárny.

Pro výuku matematiky využíváme kalkulačtor s hlasovým výstupem a rýsovací soupravu pro nevidomé. K té je třeba zajistit i folie (spotřební materiál), na které se rýsuje.

Různé plánky, náčrtky, znázornění, grafy převedeme do hmatné podoby pomocí termokopírky (Fuser), ke které je třeba pořídit dostatek speciálního papíru (Zy-Tex papír A4).

Jako didaktickou pomůcku lze využít i diktafon, zejména k zápisu naukových předmětů nebo při výuce cizím jazykům.

Při výuce zeměpisu a dějepisu se uplatní mapy a atlasy pro nevidomé a slabozraké.

- a) **Pomůcky pro domácnost** lze ve škole využívat při výuce přírodovědných disciplín. Jedná se o přístroje pro měření fyzikálních veličin (čas, teplota, objem, hmotnost aj.), indikátory barev, indikátory hladiny apod. Tyto přístroje mají ovládací prvky hmatně označené a mívají hlasový výstup.
- b) **Pomůcky pro tělesnou výchovu a volný čas, pomůcky pro orientaci** jsou pomůcky, které využijí žáci při nácviu prostorové orientace a samostatného pohybu a také pomůcky pro provozování sportu. Základní pomůckou pro samostatný pohyb je dlouhá bílá hůl, kterou získá žák s těžkým zrakovým postižením na doporučení lékaře od zdravotní pojišťovny. Je třeba průběžně sledovat délku bílé hole, která musí „růst“ společně se žákem. Kabinet TV ve škole je vhodné doplnit ozvučenými míči, lehkými (pěnovými) míči, barevnými kuželi, různými textilními překážkami, pomůckami pro plavecký výcvik aj. K pomůckám pro orientaci se řadí také vodící pes, kterého již několik středoškoláků získalo pomocí příspěvku ze sociálních dávek. Psovi je třeba ve škole vyhradit prostor, kde pobývá během výuky svého „pána“.

Ve školní družině využijí nevidomí žáci různé společenské hry upravené pro vnímání hmatem (Člověče, nezlob se, šachy, mlýn, karty). U malých dětí jsou oblíbené hmatové knihy, jejichž pomocí dokáží samy vyprávět pohádky nebo jednoduché příběhy.

Speciální funkci plní pomůcky, které pomáhají intaktním vrstevníkům žáků se zrakovým handicapem představit si život (činnosti ve škole) se zrakovou vadou. Jsou to tzv. **simulační brýle**. Brýle simulují podstatné snížení zrakové ostrosti nebo i zúžení zorného pole. Brýle využijeme při práci s kolektivem třídy. Simulační brýle je možné si půjčit pro práci se třídou v SPC (profesionálně vyrobené) nebo si je mohou připravit sami žáci při pracovních činnostech. Můžeme použít masopustní škrabošku a mikrotenovou folii. Folií přelepíme otvory pro oči na škrabošce a máme hotovo.



6 Závěr

Výběr pomůcek není jednoduchá záležitost. Pomůcky, které mají přispět ke znázornění probíraného učiva, připravuje pedagog. Předpokládáme, že je připravuje se znalostí svého žáka, jeho zrakových možností. Vhodné rehabilitační a kompenzační pomůcky doporučuje v první řadě lékař, pedagog pomůže žákovi zvládnout jejich obsluhu. Před zakoupením digitálních pomůcek doporučujeme pomůcku vyzkoušet, zda představy žáka o funkci pomůcky se shodují s realitou. Máme zkušenost, že bez dostatečného zácvičení ztrácí žák motivaci k dalšímu používání pomůcky. Většina pomůcek práci ve škole umožní, ale nezrychlí. Práce s pomůckou vyžaduje velké množství energie a čas. Pomoc pedagoga by měla mít omezenou platnost, žák by se měl prostřednictvím pomůcek stát samostatnějším, měl by získat potřebné kompetence pro další život.

7 Zdroje

BASLEROVÁ, P. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: UPOL, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3

JANKOVÁ, J.a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. Olomouc:UPOL,2015. ISBN 978-80-244-4685-1 (el.verze)

MACHÁČEK, P. 2002. *Osvětlení a slabozrakost*. Praha: Tyfloservis, 2002. ISBN 80-238-9231-2

MATYSKOVÁ, K. *Kompenzační pomůcky pro osoby se zrakovým postižením*. Praha: Okamžik, 2009. ISBN978-80-86932-24-8

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

MORAVCOVÁ, D. a E. MATOUŠKOVÁ. *Rozvoj zrakového vnímání se speciálními optickými pomůckami a kamerovou TV lupou*, 1.vyd. Praha 2011: Asociace zrakových terapeutů o.s., ISBN 978-80-254-9877-4

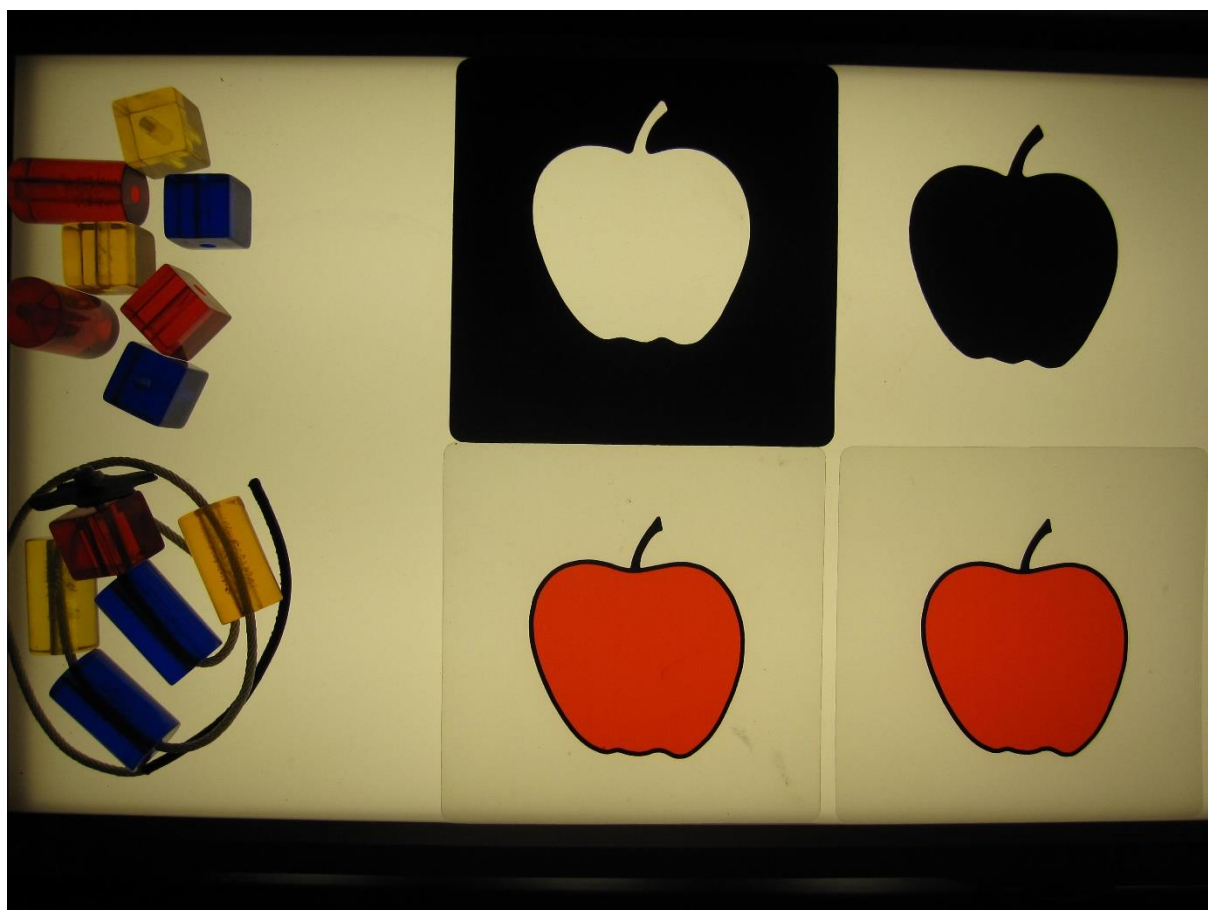
Vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 329/2011 Sb. *o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-329>

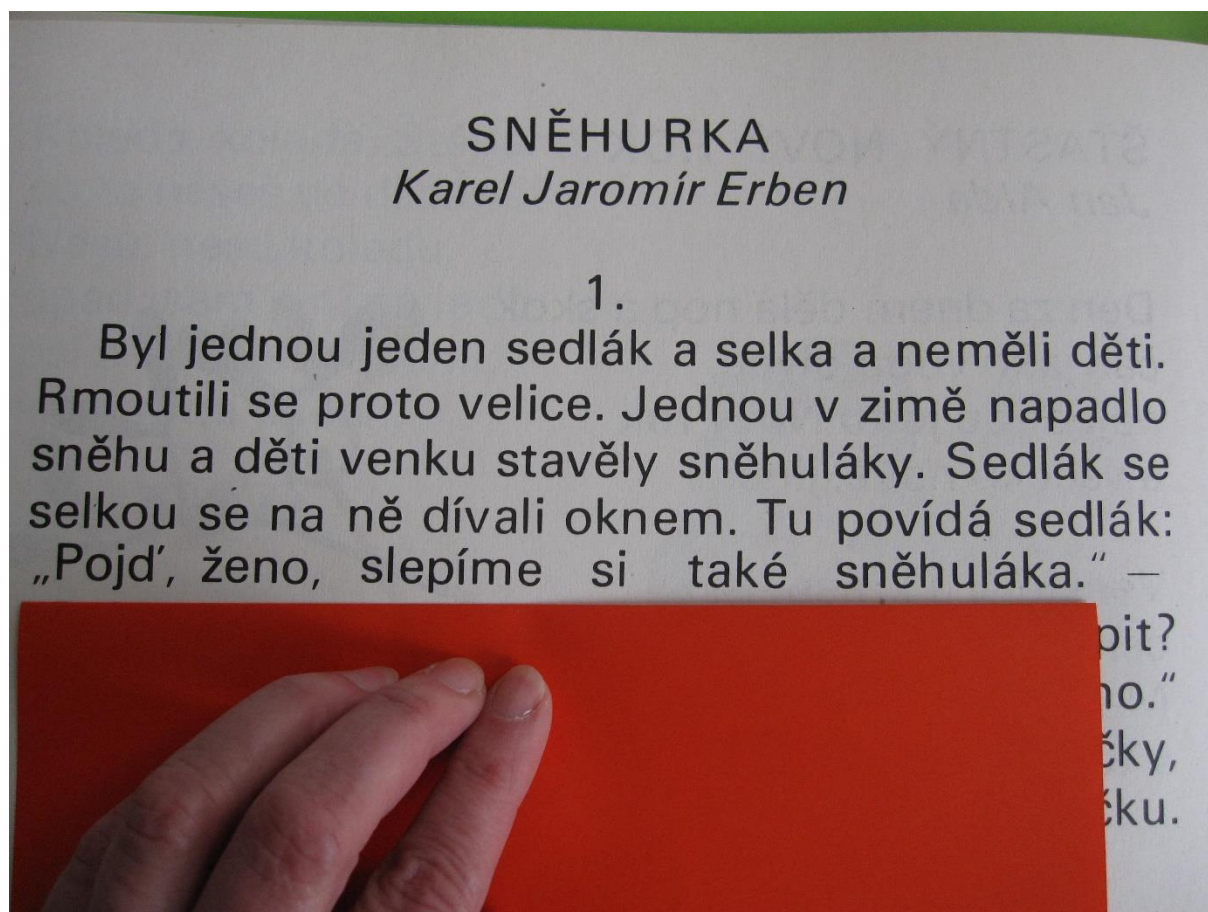


8 Přílohy

Obr. 1 – světelný panel



Obr. 2 – podkládání řádku, zvětšený text

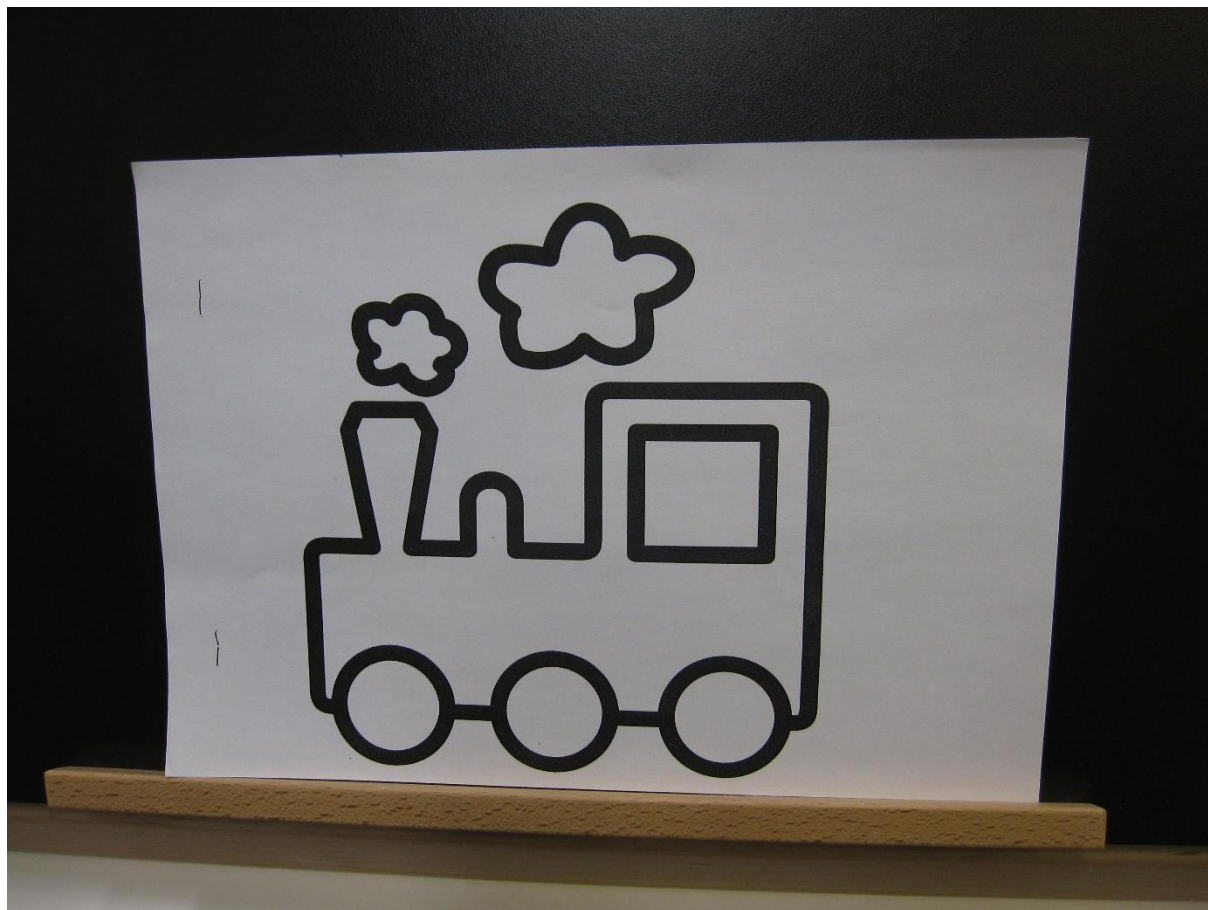




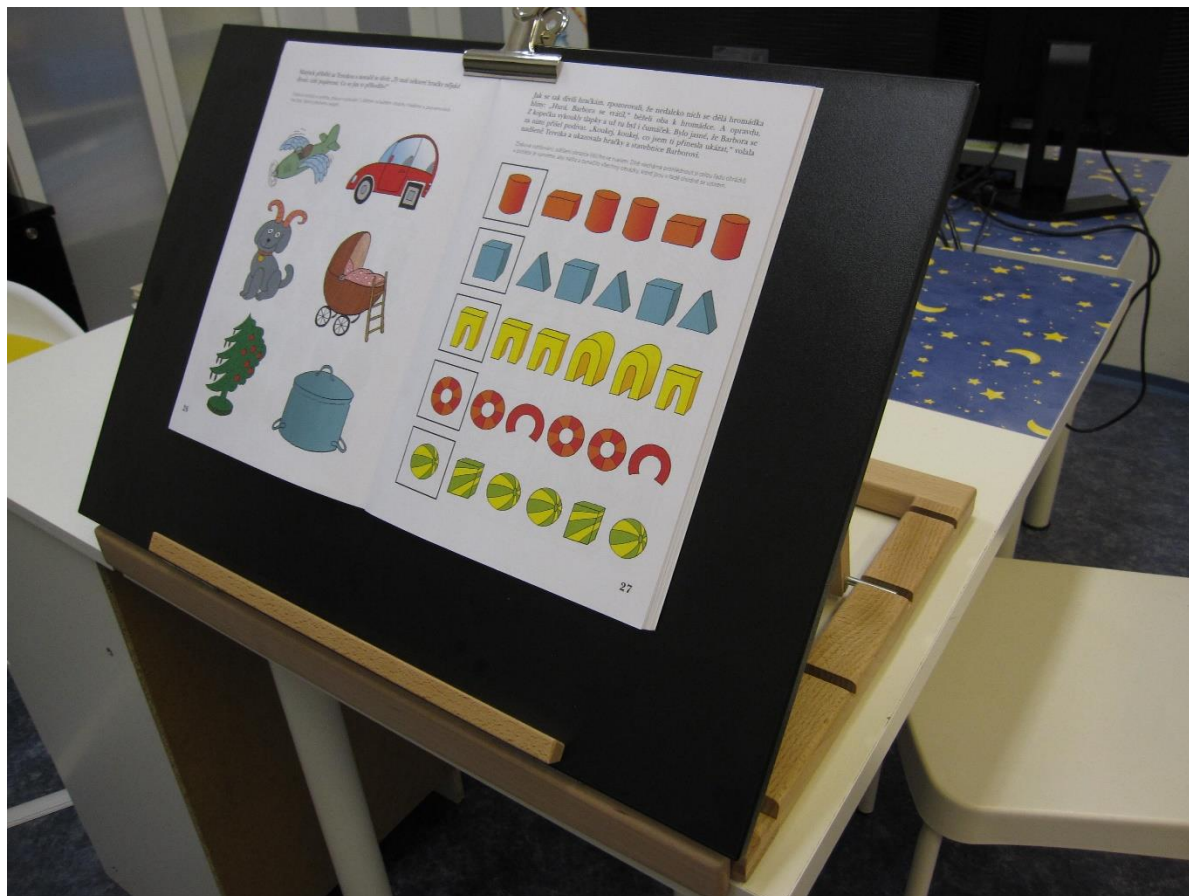
EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obr. 3 – omalovánky, obrázek k propichování

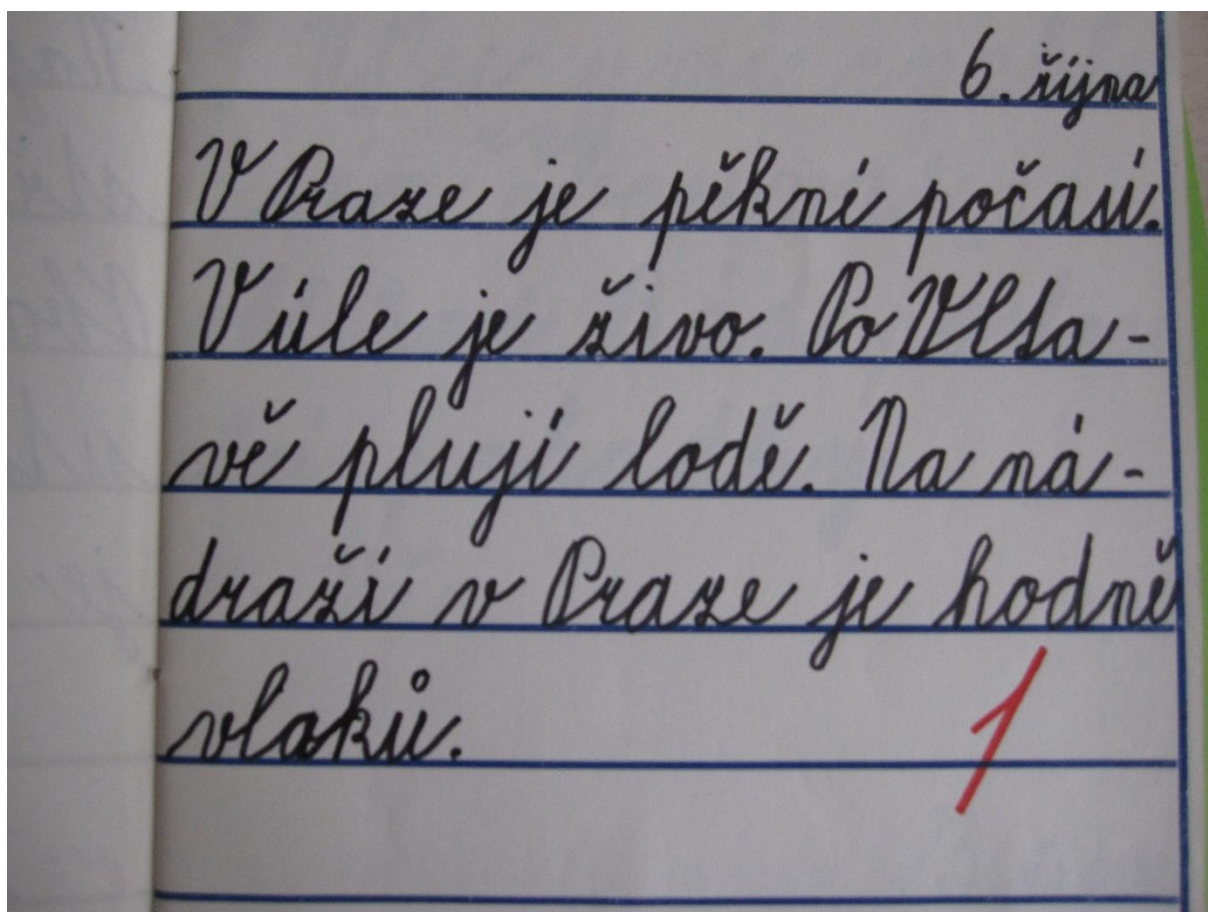


Obr. 4 – sklopná deska

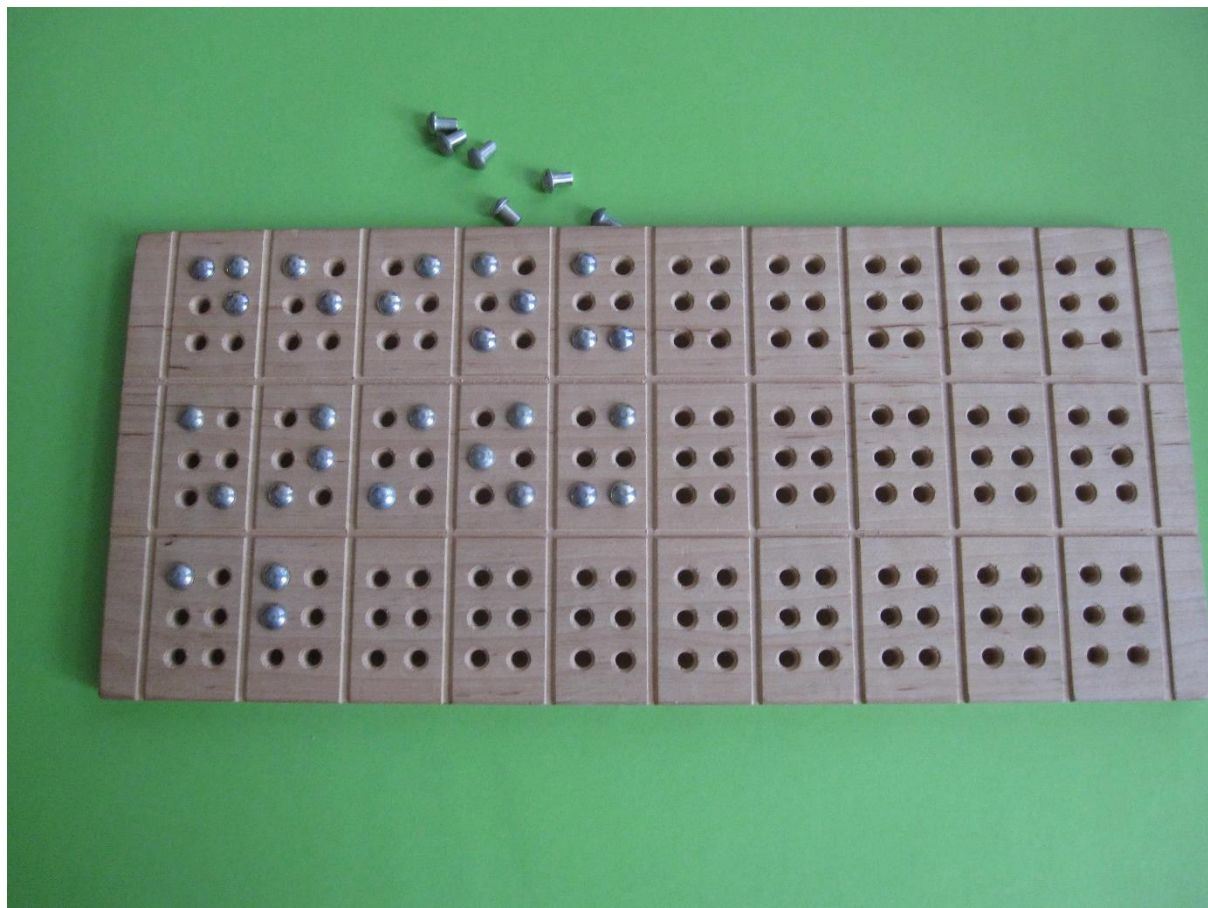




Obr. 5 – písmo slabozrakých

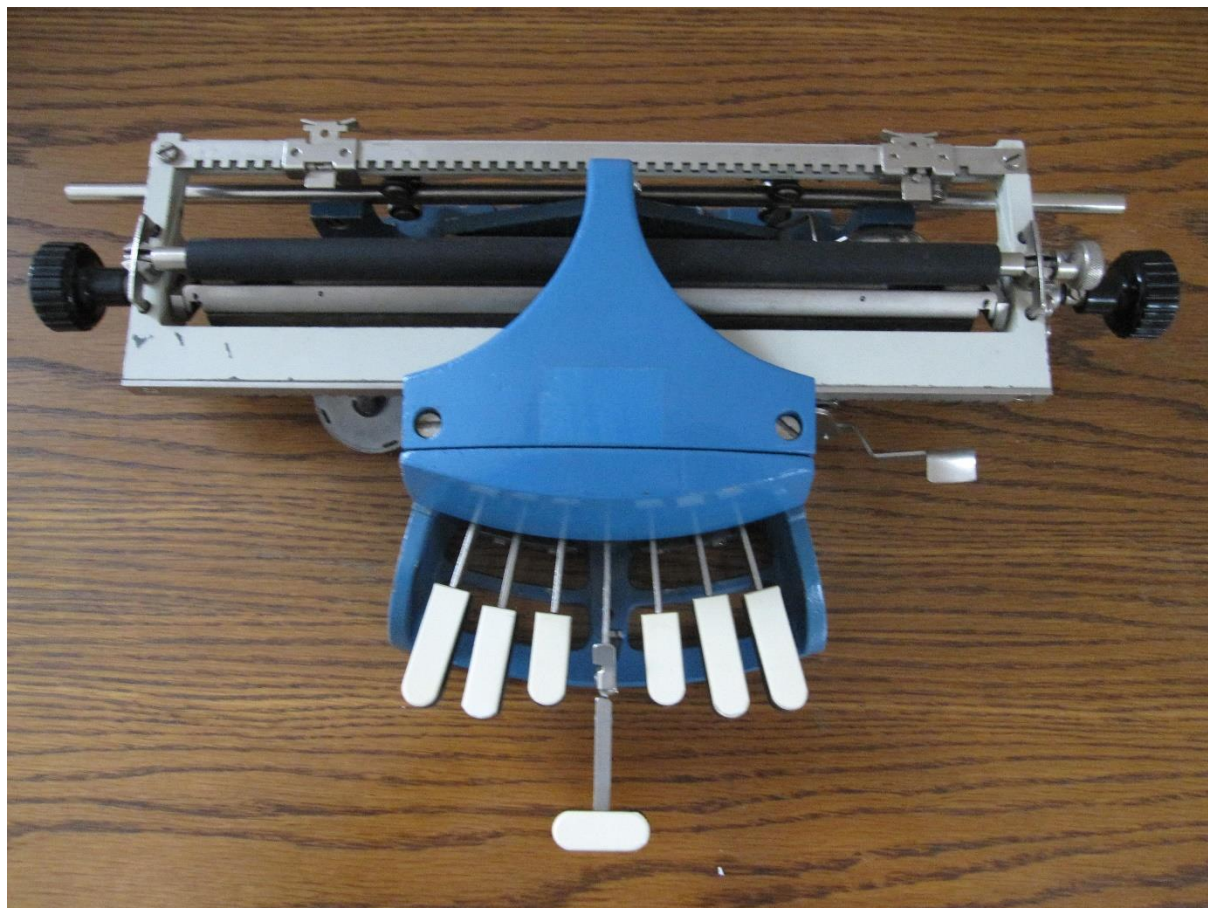


Obr. 6 – třířádková písanka





Obr. 7 – Pichtův stroj



Aplikace podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo u žáků v hraničním pásmu inteligence

Autorka textu: Mgr. Miloslav Majer

Vedoucí SPC v Jihočeském kraji, zaměřující se na děti s mentálním postižením.

Anotace vzdělávacího programu:

Legislativní změny související se zavedením společného vzdělávání (vyhláška č. 27/2016 Sb.), např. zrušení přílohy v Rámcovém vzdělávacím programu pro žáky s lehkým mentálním postižením a zavedení systému minimálních doporučených úrovní pro žáky s lehkým mentálním postižením v RVP ZV. Novinky v tvorbě doporučení školských poradenských zařízení ve vztahu k žákům s mentálním postižením a žákům v hraničním pásmu inteligence. Odlišnosti v roli asistenta pedagoga u žáka s mentálním postižením ve škole hlavního vzdělávacího proudu a ve škole (třídě) zřízené podle § 16, odstavce 9 školského zákona. Přímá a nepřímá činnost asistenta pedagoga u žáka s mentálním postižením, případně i u žáků v hraničním pásmu inteligence. Podpůrná opatření 2. - 5. stupně u žáků s mentálním postižením či s „hraničním pásmem inteligence.“

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.



1 Úvod

Metodika se zabývá zejména aktuální problematikou vzdělávání žáků s mentálním postižením a žáků selhávajících z důvodu nízkého intelektu, tedy žáků v hraničním pásmu inteligence. Nastiňuje problémové okruhy týkající se níže uvedených oblastí ve vzdělávání jak v „běžných“ základních školách, tak ve školách a třídách zřízených podle §16, odst. 9, Zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění. Metodický materiál nabízí stručný náhled do problematiky vzdělávání výše uvedených skupin žáků, jeho cílem je poskytnout především pedagogické veřejnosti (učitelé, asistenti pedagoga, pracovníci v ŠPP, vedení škol) základní orientaci v nepřehledných vodách často nejednotných výkladů měnící se legislativy.

Problémové oblasti

- aktuální legislativa;
- vzdělávání žáka s mentálním postižením a žáka v hraničním pásmu inteligence;
- spolupráce škol a Školských poradenských zařízení;
- Individuální vzdělávací plán – jako významné podpůrné opatření;
- asistent pedagoga - přímá x nepřímá činnost;
- plán pedagogické podpory;
- vykazování podpůrných opatření – NFN kódy;
- práce školy s Doporučením.

2 Podpůrná opatření stanovená legislativou (podrobný výčet PO obsahuje Vyhláška č. 27/2016 Sb. v platném znění)

- Poradenská pomoc školy a ŠPZ;
- Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem, metod vzdělávání a školských služeb;
- V případě potřeby prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky;
- Úprava podmínek ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- Použití speciálních kompenzačních pomůcek;
- Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP a akreditovanými vzdělávacími programy;
- Vzdělávání podle IVP;
- Využití asistenta pedagoga;
- Využití dalšího pedagogického pracovníka, aj. .

3 Komu jsou daná podpůrná opatření určena

- žákům, kteří mají zdravotní postižení – mentální, tělesné, zrakové, sluchové, NKS, PAS, nebo kombinace různých postižení;
- žákům dlouhodobě nemocným, s psychickým onemocněním, se SPU, se SPCH;
- žákům z nepodnětného sociálního (rodinného) prostředí, příp. umístěných v zařízeních pro výkon ústavní či ochranné péče;
- žákům s odlišným mateřským jazykem, z rodin imigrantů, azylantů;
- některým žákům - zdravotně či sociálně znevýhodněným;
- žákům nadaným.

4 Rozdělení do 5-ti stupňů podpůrných opatření (PO)

- PO prvního stupně slouží k dlouhodobé podpoře dětí, žáků a studentů při mírných obtížích ve vzdělávání nebo ke krátkodobé podpoře (max. 6 měsíců) při závažnějších obtížích ve vzdělávání. Podpůrná opatření I. stupně realizuje škola a pedagogičtí pracovníci v rámci své běžné činnosti. Cílovou skupinou jsou děti, žáci a studenti bez ohledu na příčiny znevýhodnění. Může se jednat o žáky po nemoci, rozvodu rodičů aj.
- PO druhého stupně odpovídají oslabení funkčních schopností nebo stanoveným potřebám žáka vyžadujícím při vzdělávání lehkou míru podpory. Jedná se např. o žáky dlouhodobě selhávající.
- PO třetího stupně odpovídající úbytku funkčních schopností nebo stanoveným potřebám žáka, které vyžadují při vzdělávání střední míru podpory. Může se jednat např. o žáky slabozraké, nedoslýchavé, s LMP, aj.
- PO čtvrtého stupně odpovídající úbytku funkčních schopností nebo stanoveným potřebám, které vyžadují při vzdělávání vysokou míru podpory. Může se jednat např. o žáky nevidomé, neslyšící, se STMP, PAS, aj.
- PO pátého stupně odpovídající úbytku funkčních schopností nebo stanoveným potřebám, které vyžadují při vzdělávání velmi vysokou míru podpory. Jedná se často o žáky s kombinací závažných zdravotních postižení.

5 Charakteristika žáka s mentálním postižením a jeho projevy

Mentální postižení - vývojová porucha rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.



Stupně mentální retardace:

- Lehká mentální retardace, IQ 50–69;
- Středně těžká mentální retardace, IQ 35–49;
- Těžká mentální retardace, IQ 20–35;
- Hluboká mentální retardace, do 19 IQ.

Konkrétní projevy žáka s mentálním postižením:

- neaktivní charakter vnímání;
- opožděný vývoj řeči;
- malá slovní zásoba, zejména aktivní;
- používání agramatismů;
- vynechávání spojek, nedokonalé časování sloves;
- převážně konkrétní myšlení, neschopnost zobecňování a abstrakce;
- nekritičnost myšlení;
- zapamatování mechanické, intenzivní zapomínání;
- snížená schopnost využít vědomostí v praxi;
- neadekvátní závěry způsobené neutříděností vědomostí podle významu vzhledem k nesprávnému zpracování vnímaného a poznaného;
- nedostatek iniciativy;
- zaměření pouze na blízké cíle;
- často nepřiměřené až chorobné citové projevy;
- zvýšená potřeba bezpečí a uspokojení;
- poruchy v interpersonálních vztazích, snížená přizpůsobivost sociálním požadavkům;
- asociální chování z důvodu neuznání skupinou.

6 Žák v hraničním pásmu inteligence (žák s oslabením kognitivních funkcí)

Hovoříme-li o kognitivním oslabení, máme zpravidla na mysli jedince, jejichž poznávání je na poněkud nižší úrovni, než bychom od běžného dítěte čekali. V tradičním pojetí inteligence bychom řekli, že se jedná o dítě s podprůměrnými rozumovými schopnostmi či tzv. hraničními rozumovými schopnostmi.

Na kognitivní oslabení se můžeme dívat jako na velmi variabilní profil dílčích deficitů (hovoříme o tzv. deficitech dílčích funkcí nebo o deficitech kognitivních funkcí).

Oblasti, kde se kognitivní oslabení nejvíce projevuje:

- při příjmu informací, kdy je s nimi jedinec konfrontován (např. nedostatečná schopnost identifikovat situaci jako problém k řešení);
- při zpracování informací (např. neschopnost abstraktního myšlení, nedostatečné porovnávání informací, nepřesná práce s pojmy);
- při prezentaci informací jedincem, kdy má sdělit či jinak předvést řešení úkolu (oslabení při popsání úkolu slovně, hyperaktivita x hypoaktivita, řešení zadání metodou pokus a omyl,...).

7 Vzdělávací program pro žáky s MP a žáky v hraničním pásmu inteligence

Vzdělávání žáků s mentálním postižením má dva vzdělávací programy. Pro žáky s lehkým mentálním postižením je RVP ZV, kde je pouze vyznačena u každého předmětu a očekávaných výstupů oblast „Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření“ (dále jen MDÚ). Žáci se středně těžkým (STMP) a těžkým mentálním postižením (TMP) jsou vzděláváni podle RVP pro ZŠS, dále členěno na vzdělávací program – díl 1 - pro žáky se STMP a díl 2 – pro žáky s TMP.

V souladu s Vyhláškou č. 27/2016 Sb. v platném znění se výstupy MDÚ využijí v případě PO od 3. stupně pouze u žáků s LMP. Výstupy, upravené v IVP žáků s LMP na základě MDÚ v rámci PO, jsou na vyšší úrovni než očekávané výstupy stanovené v RVP ZŠS (viz RVP ZV – část C, kapitola 5. Vzdělávací oblasti).

Ve školách, třídách zřízených podle §16, odst. 9, Zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění se žáci s LMP vzdělávají podle ŠVP, zpracovaného dle MDÚ v RVP ZV.

Pro názorný přehled uvádím v tabulce členění rámcových vzdělávacích programů (RVP) v ZŠ

Vzdělávací program	Cílová skupina žáků
RVP ZV v „běžné“ ZŠ	žáci bez MP
ŠVP zpracované podle MDÚ v RVP ZV	žáci ve škole, třídě zřízené podle §16/9 s LMP (v praxi tento program však zvládají jen částečně, na 2. stupni prakticky vůbec. Ideální program pro „hraniční“, ale nelze použít!)



chybějící vzdělávací program – prostor mezi výstupem v RVP ZŠS a MDÚ v RVP ZV	byl by vhodný pro žáky s LMP, nyní možné pouze formou IVP (na běžné ZŠ i ve škole dle §16/9)
RVP ZŠS – díl 1.	žáci se STMP
RVP ZŠS – díl 2.	žáci s TMP, příp. kombinace více vad...

Částečně je možné žákům selhávajícím v hraničním pásmu inteligence (IQ cca 70 – 75), tedy žákům bez MP, ve výjimečných případech diagnostikovat s ohledem na školní funkčnost LMP – viz odkaz na <http://www.nuv.cz/t/diagnostika>, záložka Studie a metodiky.

- Stále se opakuje absurdní tvrzení, že nelze přiznat diagnózu LMP tomu, kdo má IQ 70 a výše!!!
- Ve shodě s pravidly MKN-10 i DSM-5 je metodikou stanoveno pásmo zhruba do IQ 75 (na základě oslabení adaptivních kompetencí).
- Diagnostický závěr u mentálního postižení musí vyplývat jednoznačně z poznatků získaných kvalitativními i kvantitativními diagnostickými metodami (pozorování, rozhovor, informace školy a dalších subjektů z okolí žáka...).

Ilustrativní příklad porovnání náročnosti v očekávaných výstupech ve 3. ročníku -

Očekávaný výstup v matematice - 3. ročník v ZŠ speciální – žáci se STMP:

- orientovat se na ploše a v prostoru před, za, vedle používat srovnávací pojmy široký – úzký;
- řadit předměty zleva doprava podle tvaru, barvy, velikosti a obsahu sám nebo za pomoci učitele;
- znát číselnou řadu do 10 vzestupně i sestupně, + a - do 5 s názorem, používat drobné mince 1,2,5;
- rozkládat čísla v oboru do 5;
- pracovat s tabulkou do 10;
- poznat a pojmenovat základní geometrické tvary;
- správně odhadnout kratší a delší úseky.

Očekávaný výstup v matematice - 3. ročník v ZŠ s ŠVP podle MDÚ – žáci s LMP:

- počítat na prstech a na počítadle v oboru do 20;
- vytvářet různé soubory o daném počtu prvků;
- porovnávat čísla v oboru do 20;

- zakreslit číslo do 20 na číselné ose;
- sčítat a odčítat bez přechodu přes desítku v oboru do 20;
- provádět rozklad na desítky a jednotky;
- zapsat a vyřešit příklady na sčítání a odčítání v oboru do 20 s přechodem přes desítku;
- řešit slovní úlohy vedoucí k jednomu početnímu výkonu v oboru do 20;
- řešit jednoduché slovní úlohy na využití vztahu *o n více*, *o n méně* v oboru do 20.

Očekávaný výstup v matematice - 3. ročník v „běžné“ ZŠ – žáci bez LMP:

- čte a zapisuje trojciferná čísla;
- vytvoří soubor prvků do 1000(penězi, milimetr. papírem);
- orientuje se na číselné ose, zakreslí obraz daného čísla;
- porovnává čísla do 1000;
- písemně sčítá a odčítá dvě trojciferná čísla, provádí kontrolu výpočtu;
- řeší slovní úlohy na porovnávání dvou trojciferných čísel, na sčítání a odčítání trojciferných čísel;
- provádí předběžný odhad výsledku řešení;
- násobí 2,3,4,5,6,7,8,9;
- násobí a dělí z paměti dvojciferné číslo jednociferným;
- převádí jednotky délky;
- odhadne vzdálenost;
- určí obvod trojúhelníku., čtverce a obdélníku sečtením délek stran.

Jednotlivé úrovně náročnosti ve vzdělávání v těchto třech variantách lze stručně ilustrovat i takto:

očekávané výstupy v 1. r. běžné ZŠ
 = očekávané výstupy ve 3. r. v ZŠ pro LMP
 = očekávané výstupy v 6. r. v ZŠS (STMP)

8 Spolupráce školy a školských poradenských zařízení

- Ředitel školy určí ve škole pedagogického pracovníka ŠPP (nejlépe výchovného poradce, školního psychologa, školního speciálního pedagoga), který bude spolupracovat se ŠPZ v souvislosti se zajištěním poradenské péče ŠPZ a také v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s vytvářením doporučení.



- Škola si vytvoří přehled kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic, které má k dispozici.
- Určený pedagogický pracovník spolupracuje se ŠPZ, shromažďuje informace o počtech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vede si přehled těchto žáků v jednotlivých třídách, zná počty asistentů pedagoga ve třídách (ve škole), případně o dalších pedagogických pracovnících.
- Má informace o zajištění vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných (orientuje se v aktuální legislativě – ŠZ, §16, §18, Vyhláška č.27/2016 Sb. + příloha).
- Zná pravidla vytváření IVP v ZŠ i v MŠ.
- Zná pravidla vytváření IVP pro žáky ve školách, třídách, odděleních a skupinách zřízených dle §16 odst. 9 ŠZ.
- Zná pravidla vytváření Plánů pedagogické podpory.
- Orientuje se ve formuláři Doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Umí identifikovat NFN = normovanou finanční náročnost pro podpůrná opatření a zná také jiné možnosti pořízení pomůcek...
- Zná podmínky pro vypůjčení pomůcek k domácímu užívání (smlouva o výpůjčce).
- Zná účel předmětu speciálně pedagogické péče, identifikuje rozdíly v poskytování „předmětu“ a intervence (nápravy), stejně tak ví, za jakých podmínek je toto PO poskytováno ŠPZ.
- Zná účel pedagogické intervence, kdo je poskytovatelem a co je cílem pedagogické intervence.
- Zná možnosti podpory u žáků cizinců (§20 ŠZ a úpravy obsahu vzdělání v Doporučení, s posílením výuky českého jazyka pro děti v MŠ, žáky ZŠ i SŠ).

9 Individuální vzdělávací plán

Vychází z aktuální legislativy, jde o významné PO – nárokové, bezplatné. Je závazným dokumentem pro zajištění ŠVP žáka.

- § 18 - Ředitel školy může povolit vzdělávání dle IVP, ve správním řízení – pouze zamítnutí žádosti o povolení IVP (§ 165, ŠZ);
- na základě doporučení školského poradenského zařízení;
- IVP zpracovává škola na základě doporučení ŠPZ a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce (žádost je od 1.12.2017 součástí doporučení!!!);
- závazný dokument vycházející ze ŠVP;
- IVP musí být zpracován nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení ŠPZ a podpisu žádosti zákonného zástupce;
- IVP je otevřený dokument, za vypracování odpovídá ředitel školy;

- škola seznámí s IVP všechny vyučující (ti se přímo podílejí na tvorbě ve svém předmětu), zákonného zástupce a současně žáka (podpisy zainteresovaných);
- na začátku školního roku není již nutný podpis zástupce ŠPZ, pouze ŠPP (výchovní poradce,...);
- 1x ročně vyhodnocení IVP (zaslání vyplněného formuláře školskému poradenskému zařízení);
- Při změnách v IVP se dodržují stejná ustanovení jako při jeho zpracovávání (informovaný souhlas, podpisy).

Podpůrná opatření daná v IVP

Metody

- lze využít běžné výukové metody (metoda aktivního učení, metoda kooperativního učení, metody respektující učební styly aj.);
- vhodné metody – ty, které zohledňují deficity žáků (např. individuální přístup, metoda přiměřenosti, postupných kroků, metoda demonstrace, principy strukturalizace, vizualizace a motivace, metoda upevňování);
- využívat metody praktické a názorně demonstrační více než klasickou frontální výuku a slovní metody.

Úpravy obsahu

- úprava nároků na vzdělávání žáka, která se promítá do obsahu i rozsahu učiva;
- úprava učiva spočívá v respektování specifíků a zvláštností žáka;
- úpravy v jednom nebo více předmětech;
- úpravy zaměřené pouze na jednu oblast učiva, (např. úprava požadavků při tvorbě a psaní slohových prací v důsledku diagnostikované vývojové poruchy řeči nebo pragmatického deficitu, vývojová porucha motorických funkcí vyžaduje úpravu učiva v pracovních činnostech, tělesné výchově);
- u některých žáků je třeba naopak učivo obohacovat a rozšiřovat jeho obsah, opět může jít o rozšíření obsahu jednoho předmětu nebo jeho části;
- specifické úpravy zaměřené na zájmy žáků, které můžeme v rámci vzdělávacího procesu rozvíjet, a současně mohou plnit motivační funkci při vzdělávání.

Úprava očekávaných výstupů

- K úpravám vzdělávacích obsahů stanovených v ŠVP dochází v IVP u žáků s PO od 3. stupně (žáci s LMP) - to znamená, že je možné i celý vzdělávací obsah některého vzdělávacího



oboru nahradit obsahem jiného vzdělávacího oboru, který lépe vyhovuje vzdělávacím možnostem žáka.

- Jen tak je zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáka, aby vzdělávání směřovalo k dosažení jeho osobního maxima.
- IVP obsahuje jen to, co neobsahuje ŠVP dané školy! Je zbytečné, a ve svém důsledku pro integraci žáků se SVP i nebezpečné, přepisovat do IVP např. plánované výstupy v předmětu, kde je žák vzděláván stejně, jako jeho spolužáci.
- U žáků dlouhodobě selhávajících.
- Při změně aktuálního zdravotního stavu.
- U žáků, kteří v rámci deficitů souvisejících s jejich diagnózou nemohou naplnit očekávané výstupy RVP ZV.
- Úprava výstupů v souladu s možnostmi žáka, vyplývajících z jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

Organizace výuky

Soubor opatření, která pomáhají s využitím různých forem práce a dle povahy konkrétní oblasti vzdělávání nebo vyučovacího předmětu, pomáhají i při ovlivňování klimatu třídy či skupiny žáků.

- úprava zasedacího pořádku;
- vytváření různých pracovních míst ve třídě i mimo ni;
- prostorová úprava výuky;
- snížený počet žáků ve třídě;
- zařazování relaxačních přestávek;
- organizace volného času ve školním prostředí.

Způsob zadávání a plnění úkolů

- nutné vycházet z individuálních deficitů žáka (deficit kognitivních, pozornostních i paměťových funkcí);
- uplatňování specifických postupů (např. vizualizace, strukturalizace);
- forma musí vždy odpovídat aktuální vývojové úrovni žáka;
- při zadávání a plnění úkolů zařadit motivační pobídky = usnadnění nácviku, udržení pozornosti a zapamatování si naučených dovedností.

Způsob ověřování vědomostí a dovedností

- využití několika forem prověřování znalostí – nutné volit individuálně, s ohledem na vyhovující styl učení;

- forma prověřování by měla eliminovat dopady diagnózy na výkon žáka (např. úzkostného žáka nezkoušíme před celou třídou);
- využití vizuální podpory – úprava písemných prací, zadání úkolu, osnova pro vyprávění apod.;
- organizace ověřování – ve třídě, mimo třídu apod.

Hodnocení

- Hodnocení by mělo vést k objektivnímu posouzení dosažené úrovně vzdělávání žáka v souladu s jeho možnostmi a stanovenými cíli;
- základní funkce hodnocení jsou - získání zpětné vazby o výkonu a prospěchu žáka; důležité pro učitele, který jeho prostřednictvím získá zpětnou vazbu, jak žáka učit a jaké využívat metody a postupy práce;
- hodnocení by mělo žáka motivovat pro další práci, zároveň by mělo být objektivní a odrážet jeho aktuální úroveň vědomostí a dovedností, respektive vývoj a pokrok při dosahování těchto kompetencí žáka;
- nežádoucí může být u některých žáků sebehodnocení nevhodnou formou (např. úzkostní žáci, žáci s vývojovou poruchou řeči).

Pomůcky

- názorné pomůcky zprostředkovávají a napodobují realitu - pomáhají eliminovat deficit v oblasti představivosti a usnadňují výuku;
- přispívají k vytváření, prohlubování a obohacování učiva a umožňují zobecňovat a osvojovat si dovednosti v praktickém životě;
- úkolem pomůcky je zapojit u žáků co nejvíce smyslových podnětů, které žákovi umožní zprostředkovat učivo takovým způsobem, aby je pochopil a mohl si je osvojit v dostatečné míře;
- vyhláška taxativně vymezuje pro jednotlivé stupně podpory okruh pomůcek a stanovuje jejich normovanou finanční náročnost.

Personální zajištění u žáka se SVP

- legislativní změny přinášejí možnost rozšíření personální podpory ve vzdělávání a doplnění pedagogického týmu o další klíčové pracovníky – asistent pedagoga, školní psycholog, školní speciální pedagog, logoped aj.;
- je nutné specifikovat kompetence jednotlivých pedagogických pracovníků tak, aby jejich přítomnost zvyšovala efektivitu ve vzdělávání a nepřinášela chaos a zmatek;



10 Asistent pedagoga

Podle ustanovení §5 prováděcí vyhlášky AP poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se SVP v rozsahu PO nebo podle §18 odst. 1) vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platném znění.

- PO od 3. stupně;
- vždy na základě doporučení ŠPZ;
- AP podle §5, odst. 3) vyhlášky č. 27/2016 Sb. (přímá pedagogická činnost...);
- AP podle §5, odst. 4) vyhlášky č. 27/2016 Sb. (pomocné výchovné práce, aj...).

odst. 5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.

Vlastní pedagogická činnost asistenta pedagoga (AP) je členěna zpravidla na přímou a nepřímou pedagogickou činnost poměrem 9 : 1. Náplň práce určuje asistentovi ředitel školy. Zde uvádím ilustrativní příklad činností AP:

– Přímá pedagogická činnost AP

Pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při adaptaci na školní prostředí, orientace v prostoru a v čase, při řešení konfliktů se spolužáky, komunikace mezi rodinou a školou, pomoc při výuce a přípravě na výuku o přestávkách, nezbytná pomoc při sebeobsluze, bezprostřední práce se žákem, příp. se zákonným zástupcem, kontrola plnění zadaných úkolů, opakování instrukcí poskytnutých učitelem, v odůvodněných případech práce se žákem v oddělené učebně, pomocné práce ve třídě – rozdává sešity, kontroluje zápisy do ŽK,..., občas a neformálně může dojít k výměně rolí - učitel - AP (jsou např. AP nadaní hudebně, výtvarně,...), zajišťuje dozor nad žáky během vyučování i přestávek a odchodů / příchodů do školy, přímá podpora žáka se SVP ve ŠJ, zaškolování do práce s pomůckou, kterou žák užívá, práce ve třídě se žáky bez SVP (učitel individuálně pracuje se žákem se SVP).

– Nepřímá pedagogická činnost AP

Konzultace s učiteli o vzdělávací činnosti, konkrétní příprava (výroba) pomůcek, konzultace s učiteli po vyučování, průběžná komunikace se ŠPZ (PPP, SPC), spolupráce s organizacemi a OS zaměřenými na problematiku menšin, komunikace s pracovníky ŠPP (psycholog, spec. pedagog, VP, preventista,...), zapojení do evaluace výuky, hodnocení žáka, konzultace o potřebách žáků se SVP, účast na poradách školy, třídních schůzkách,..., podílí se na výzdobě školy, přípravě soutěží, výstav, kontakt se ZZ – předávání informací o učivu, chování, ... mediátor mezi pedagogem a rodičem, účast na vzdělávacích programech pro AP, spolupráce se SVP, OSPOD,..., zapojení do tvorby, revize PLPP, IVP, společná příprava na výuku – pedagog + AP.

Asistent pedagoga ve školní družině

NFN pro asistenta pedagoga v ŠZ zřízeném jako součást školy byla v novele vyhlášky vypuštěna (s platností od 9. 3. 2018), v části III. 3. 1 B) přílohy č. 1, vyhlášky č. 27/2016 Sb., je nyní u 3. stupně PO napsáno toto:

Pokud škola a školské zařízení tvoří jeden právní subjekt, je stanoven rozsah práce asistenta pedagoga tak, aby mohl zajistit potřebnou podporu žáka ve školském zařízení. Tedy stanovuje se jako podpora pro školu a zahrnuje i podporu žáka v ŠZ.

11 Podpora žáka ve škole v 1. stupni PO

- Škola při práci se žáky identifikuje jejich obtíže v řadě školních dovedností a ve vztazích třídních kolektivů.
- Pedagog - vyučující upravuje způsoby práce s žákem, zvažuje volbu vhodných didaktických úprav učiva, volbu metod práce s formy hodnocení žáka, upravuje organizaci vzdělávání žáka, která nevyžaduje žádné finanční prostředky- za účelem zlepšení učebních výsledků žáka případně zlepšení vztahů a postavení žáka ve třídě.
- Důležité je sahat k úpravám včas a volit podporu žáka tak, aby se informace o potížích žáka neřešila až na konferencích za účelem hodnocení žáků.
- Z těchto důvodů je vhodné využívat Plán pedagogické podpory - jako záznam užívaných postupů práce s žákem a jejich následné vyhodnocení.
- Pro sledovanou skupinu, žáky s mentálním postižením, není většinou PO v 1. stupni využíváno, neboť by zpravidla neřešilo daný problém (celkové selhávání v učivu, nutnost úprav v obsahu a výstupu ve vzdělávání,...). Je nutné, aby tito žáci byli co nejdříve v péči příslušného ŠPZ (nejčastěji SPC pro MP).

12 Vzdělávání žáků (s MP) uvedených v §16, odst. 9, Zákona č. 561/2004 Sb.

1. v běžné škole:

- a) ve vhodných případech v běžné škole a třídě s využitím PO
- b) v běžné škole, ve třídě (oddělení, skupině) zřízené podle §16/9

2. ve škole (třídě, oddělení a skupině) zřízené podle §16/9

- Škola, třída, oddělení nebo studijní skupina zřízená pro žáky s MP je vždy jednodruhá + žáci se souběžným postižením více vadami (s MP)



13 Okolnosti práce s doporučením

- Škola obdrží datovou schránkou (od 1. 7. 2017 povinné) „*Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (ve formátu PDF i XML) a zajistí podpis doporučení zákonným zástupcem nebo zletilým žákem.
- Následně začíná bezodkladně poskytovat podporu.
- Má max. 4 měsíce na získání a zajištění PO (AP, pomůcky).
- Pokud má PO s NFN, vkládá tuto informaci do výkazu R 44-99.
- Do matriky.
- Pokud škola žádá o personální podporu, vkládá tento požadavek, pokud ví, od kdy bude pracovník (např. AP) nastupovat do školy.
- Rodič nebo zletilý žák může ještě při podpisu Doporučení požádat o jeho změnu, s tím však musí souhlasit i návrhově.
- Do doby zahájení poskytování nových PO se poskytují PO stávající, dosud poskytovaná.
- Pokud zákonný zástupce, škola nebo orgán veřejné moci bude mít námitky proti návrhu Doporučení a nedokáže se domluvit se ŠPZ na úpravách, mají tyto subjekty nárok na revizi Doporučení i Zprávy do 30 dnů ode dne, kdy dokumenty obdrželi.

Po vložení do výkazu získává škola v případě NFN finanční prostředky do cca dvou měsíců vždy od 1. dne měsíce následujícího.

14 Závěr

Žáci s mentálním postižením, ale i žáci v hraničním pásmu inteligence budou mít na „běžné“ základní škole vždy výrazné problémy ve vzdělávání a bez poskytnutí konkrétní adekvátní podpory nebude možné minimalizovat negativní dopad do vzdělávání. Tomu může pomoci celá škála vhodně nastavených podpůrných opatření, včetně možnosti přestupu do školy, třídy zřízené podle § 16, odst. 9, Zákona č. 561/2004, Sb. Vždy je třeba posoudit možnosti běžné školy ke vzdělávání žáka před vydáním doporučení v závislosti na požadavcích na vybavenost školy i na připravenost pedagogů. Praktická aplikace daného PO je nejlepší ukázkou pedagogické úrovně a kvality každého učitele. Je tedy nutné postupovat pokaždé v souladu s nejlepším zájmem žáka (příp. zákonného zástupce) a volit optimální řešení.

Neměli bychom nikdy zapomenout, že...

- každé dítě je jedinečná, originální, individuálně se vyvíjející lidská bytost;
- konkrétní schopnosti, dovednosti zvládají žáci v různém věku a na různé úrovni;
- žáci našich škol nebudou všichni jaderní fyzici, špičkoví chirurgové a programátoři, ale mohou být i dobří řemeslníci, pomocní dělníci, atd.;
- vzdělávejme v rámci možností dítěte, respektujme individualitu každého jedince.



15 Zdroje

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Vyhláška č. 27/2016, Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (2008). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Valenta, M. a kol.(2015). Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu. Univerzita Palackého v Olomouci

16 Seznam zkratek

AP	- asistent pedagoga
ŠPP	- školní poradenské pracoviště
IVP	- individuální vzdělávací plán
ŠPZ	- školské poradenské zařízení
IQ	- inteligenční kvocient
ŠVP	- školní vzdělávací program
LMP	- lehké mentální postižení
SVP	- speciální vzdělávací potřeba
MDÚ	- minimální doporučené úrovně
TMP	- těžké mentální postižení
MP	- mentální postižení
VP	- výchovný poradce
MŠ	- mateřská škola
ŠZ	- školský zákon, ale i školské zařízení
NFN	- normovaná finanční náročnost
ZŠ	- základní škola
NKS	- narušená komunikační schopnost
MKN	- mezinárodní klasifikace nemocí
DSM-5	- diagnostický a statistický manuál duševních poruch
OSPOD	- orgán sociálně – právní ochrany dětí
PAS	- porucha autistického spektra
PLPP	- plán pedagogické podpory
PO	- podpůrné opatření
RVP ZŠS	- rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální
RVP ZV	- rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPCH	- specifická porucha chování
SPU	- specifická porucha učení



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



SŠ - střední škola
STMP - středně těžké mentální postižení

Základní informace k prostorové orientaci a samostatnému pohybu

Autoři textu:

Mgr. Renata Paříková - vedoucí Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené při ZŠ a MŠ při nemocnici, Liberec

PhDr. Michal Trhlík – speciální pedagog; MŠ, ZŠ a SŠ pro zdravotně znevýhodněné, Brno

Mgr. Petra Červinková – speciální pedagožka; MŠ, ZŠ a SŠ pro zdravotně znevýhodněné, Brno

Anotace vzdělávacího programu:

Vymezení základních pojmů k prostorové orientaci. Historie výuky prostorové orientace v Evropě. Pomůcky používané k prostorové orientaci. Náměty a procvičení her na rozvoj nižších kompenzačních mechanismů využitelných při využití metod prostorové orientace. Chůze jednoho či více nevidomých se známým a neznámým průvodcem. Odlišnosti v chůzi ve známém a neznámém prostředí. Držení bílé hole v ruce a prozkoumávání prostorů pomocí bílé hole. Nácvik orientačních prvků – chůze přímým směrem, odhad vzdáleností, odhad úhlů pomocí bílé hole. Zvládnutí techniky chůze s holí v uzavřeném prostoru včetně chůze do schodů a ze schodů. Vyhledávání dveří, procházení dveřmi, chůze zúženým prostorem. Procvičení popisu trasy, rozdělení trasy na etapy, použití kluzné prstové techniky, nácvik chůze podél vodicích linií v terénu, vyhledávání cíle, vyzkoušení nejrozličnějších povrchů, přecházení ulice, nástup do hromadných prostředků. Praktické vyzkoušení trasy v budově a venku včetně jeho popisu. Prostor je věnován i nácviku sebeobslužných dovedností včetně stolování, sezení u stolu, nástupu do auta. Informace o výuce prostorové orientace na školách podle § 16 odst. 9 ŠZ a v inkluzivním vzdělávání. Dále o výuce prostorové orientace u dětí s multihandicapem, případně seznámení se základy psychologie zrakově postižených dětí.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- c. pracovníci revizního pracoviště NÚV.



1 Úvod

Zrak je nejčastěji používaným analyzátozem. Patří mezi dálkové receptory (telereceptory). Pomocí zraku dostáváme maximum informací v minimálním čase. Zhruba 90% všech informací vnímáme zrakem, jen 10% ostatními smysly, z toho asi 8% sluchem a 1% hmatem. Pomocí zraku se orientujeme v prostředí, rozlišujeme tvary, barvy, velikosti, odhadujeme hloubku a směr pohybu v okolním prostředí.

V našem textu máme na mysli **žáky s těžkým zrakovým postižením** (těžce slabý zrak, praktická nebo úplná nevidomost, v textu používáme dále jen výrazu **žáci**).

Je třeba si uvědomit, že těžké zrakové postižení neznamená pouhé snížení zrakové ostroty, ale většinou přináší i řadu dalších problémů, např. poruchy centrální fixace, vnímání barev, světloplachost, šeroslepost, výpadky zorného pole, mimovolní kmitavé pohyby ztěžující fixaci, stacionárnost, nebo naopak progresi zrakové vady aj. Proto je nutné znát oční diagnózu žáka i průvodní jevy a možná rizika, která z dané zrakové vady nebo zrakového onemocnění vyplývají.

Žáci mají problémy jak v oblasti získávání, tak i zpracovávání a využívání informací, kdy v důsledku zrakového postižení je omezeno množství a kvalita informací. Problémy nastávají i v následném společenském a profesním uplatnění. Důležitým aspektem je také míra samostatnosti a nezávislosti na okolním prostředí. Základním prostředkem k dosažení samostatnosti a soběstačnosti žáků je **výchova v oblasti prostorové orientace a samostatném pohybu**.

V dalším textu vymezíme základní pojmy a kategorie v oblasti prostorové orientace, pojednáme o teorii PO SP i metodice trasování a výuky PO SP.

2 Základní pojmy a kategorie

Orientace - stav, v němž na základě získaných a zpracovaných informací z prostředí můžeme s objekty v prostoru manipulovat nebo plánovat a uskutečňovat přemísťování v prostoru.

Mikroorientace - u hmatové analyzátozu (např. ruky) je vymezena rozsahem jedné nebo obou rukou hmatového pole. Mikroorientací rozumíme většinou orientaci na pracovním stole nebo pracovním místě.

Náměty cvičení:

- Sbírání předmětů (reálné předměty, geometrické tvary, hmatová pexesa apod.) z plochy před sebou.

- Vyhledávání bodů na ploše – nalepené suchým zipem, umísťování předmětů, obrazců podle pokynu – např. vlevo nahoru, vedle čtverce apod.
- Prohlížení hmatových knížek, prohlížení plánek, bludišť apod.

Makroorientace - týká se orientace v prostoru přesahující pole vnímání kontaktního analyzátoru. U hmatu je zaměřena na relativně vzdálené prostory (budovy, ulice, dopravní prostředky aj.).

Prostor - je prostředí, ve kterém se žák pohybuje. Člení se do tří rovin: horizontální rovina, vertikální rovina, nakloněná rovina (schody, svahy).

Prostorová orientace (dále jen PO) - může být chápána jako určování polohy a pohybu vlastního těla v prostoru (tedy ve vztahu k okolnímu prostředí). Je to souhrn získaných informací a představ, které žákovi umožní dostat se na trase z výchozího místa až k cíli. Přičemž úspěšná orientace je předpokladem úspěšného pohybu.

Pohyb - představuje měnění polohy nebo přemísťování objektu pohybu z jednoho bodu prostoru do druhého. Může být náhodný (bezděčný) nebo cílevědomý. Náhodný pohyb nemá ujasněny konečné cíle. Cílevědomý pohyb má jasné konečné cíle a má relativně pevnou strukturu dílčích pohybů. **Samostatný pohyb** žáka je zpravidla cílevědomý a má-li být úspěšný, vyžaduje dobrou prostorovou orientaci. Současně by měl být (následující pořadí dle důležitosti): **bezpečný**, jistý, plynulý a pokud možno esteticky přijatelný.

Mobilita – bezpečné a jisté přemísťování v prostoru. Žák přitom využívá získané informace a naučené techniky pohybu.

Prostorová orientace a samostatný pohyb (dále jen POSP) – je speciální rehabilitační činnost, která má převážně individuální charakter. Jejím předpokladem je schopnost pohybu. Je podmíněna schopností samostatné orientace, schopností zachovávat **bezpečnost pohybu** i používáním orientačních pomůcek (nejčastěji bílá hůl).

Jedná-li se o výcvik nebo výchovu, závisí na konkrétní situaci. Pokud budeme působit **dlouhodobě a cílevědomě** na žáka během školní docházky, hovoříme o **výchově**. Budeme-li však seznamovat později osleplého jedince se základními technikami pohybu a metodikou nácviku tras v **krátkodobém kurzu**, hovoříme o **výcviku**.

Těžce slabý zrak - snížení zrakové ostrosti pod 3/60 na lepším oku, tedy pod 1/20; (zraková ostrost se určuje zlomkem, kde ve jmenovateli je vzdálenost, ze které by mělo zdravé oko optotyp – číslo přečíst, v čitateli vzdálenost, ze které byl optotyp přečten – příklad – vizus 3/60 znamená, že žák rozeznává ze 3 metrů to, co zdravé oko z 60 metrů.) Žáci s takovým rozsahem postižení bývají vyučováni oběma technikami – černotisk i bodové písmo, s tím, že je preferována ta technika, která je pro žáka vhodnější.



Praktická nevidomost – taková porucha zraku, která znemožňuje orientaci v neznámém prostředí. Jedná se o vizus s optimální brýlovou korekcí 1/60 a menší. Jde o takové snížení zrakové ostroty, kdy žák ze vzdálenosti 3 metrů nedokáže spočítat prsty, což ovšem nestačí na samostatnou orientaci v prostoru. Při tomto stupni je zachován světlocit se správnou projekcí, to znamená, že žák reaguje na světlo a tmu a dokáže ho lokalizovat. Žák může vnímat i stíny nebo ostře světelné jasné barvy, někdy i tvary a obrysy předmětů apod.

Úplná (absolutní) nevidomost (amaurosis) - označuje stav ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, tedy neschopností určit směr, odkud světlo přichází.

3 Teorie prostorové orientace samostatného pohybu

Hlavní zásady výchovy prostorové orientace

▪ *Zásada bezpečného pohybu*

Základním předpokladem při výchově prostorové orientace je žákova **bezpečnost**. Jedná se o **zásadní kritérium** veškeré pedagogické práce. Prvním předpokladem bezpečného pohybu je překonání obav ze střetu s překážkou a z případného úrazu. Bezpečnost pohybu závisí na jistotě pohybového návyku, schopnosti udržovat rovnováhu a stabilitu a schopnosti předvídat a včas reagovat na překážky.

Předpokladem je dostatečná koncentrace pozornosti při pohybu prostorem, zejména tam, kde lze očekávat nějakou překážku, při chůzi po schodišti, neznámým prostorem apod. Přičemž platí, že čím je situace složitější, tím je třeba více vnitřního klidu pro její vyřešení.

Tělesná zdatnost

Dobrá tělesná zdatnost je předpokladem pro rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu. Seznamuje s různými tělesnými pohyby a se všemi druhy sportu.

Posilování pohybových aktivit a rozvíjení prostorové orientace:

- orientace na těle + tělo a prostorové vztahy;
- správné držení těla;
- správná chůze, chůze zpět i do stran, chůze do i ze schodů, běh;
- balanční cvičení – posilování kotníků – střídání špička, pata, vnější, vnitřní strana, hra na baletky, dát nohy do O, X – důležité pro překonávání terénních nerovností;

- rovnovážná cvičení- přenášení váhy, stoj na jedné noze – s oporou, bez opory, dřep, výskok, poskoky, skok snožmo, klek, vztyk;
- kutálení míče, házení – rozvoj sluchu- odkud jde, kam jej mám poslat, odhady vzdáleností;
- cvičení postřehu a pohybové pohotovosti;
- válení sudů (i z nakloněné roviny);
- cvičení s lanem, lavičkou – polohování těla v prostoru, posouvání po břiše, zádech, skluz, překračování, poskoky;
- opičí dráhy- chůze, běh s překážkami;
- cvičení na ribstolu- cvičení odvahy- lezení vzhůru, zacinkání na zvoneček;
- chůze za zvukem (rolnička, pípák, bubínek);
- rozvíjení prostorové orientace- systematické poznávání prostoru třídy, koupelny, WC, jídelny;
- učit se orientovat dle orientačních bodů- žlutý začátek a konec schodiště, značkou označená židle, skříňka, ručník apod.;
- plavání, otužování, jízda na kole, základy jógy, aerobiku.

Hry:

- *Na mašinku* – dospělý lokomotiva, děti se řadí za sebou, drží se v pase a napodobují pohyby dospělého, dospělý slovně komentuje – jedeme rychle, jedeme přes kopce apod.
- *Na sochy* – pustíme dětem hudbu, ty tančí a pohybují podle rytmu, jakmile hudbu zastavíme, děti musí ustat v tanci a zaujmout danou polohu.
- *Olympiáda* - uspořádání olympijských her – běh, skok daleký, skok do výšky, hod aj.).

Udržení rovnováhy

Především je potřeba utvořit u dítěte správnou představu o svém těle, dále o různých polohách jeho těla a jeho různých částí a nakonec o pozici jeho těla v prostoru. Dítěti nabízíme různé možnosti jeho tělesných pohybů a poloh.

Hry:

- *Na akrobata* – na zemi natáhneme lano, dítě má jít po laně a nevkročit vedle, možnost chůze po vyvýšené úzké kladině. Obdobou je pruh látky.
- *Honzo vstávej* – zadáváme úkoly – např. ujít tři kroky stylem pata – špička, stoj na jedné noze.



- *Cukr, káva...* zatímco odříkáváme říkanku, děti se k nám přibližují, jakmile ji dokončíme, děti se musí zastavit a setrvat v dané poloze určitou dobu. Kdo se pohne, odchází na začátek řady.
- *Na lodičky* – děti představují lodičky ve vodě. Sedí na zemi, ruce i nohy mají zdviženy a snaží se udržet rovnováhu. Čí lodička se potopí, ten ze hry vypadává.
- Udržení rovnováhy trénujeme při jízdě na kole, houpáním na lavičce, používáme různá vyvažovadla, kyvadla apod.
- *Držím balónek* – děti leží na zádech, nohy mají zvednuty před sebe, na chodidla jim položíme balónek, komu spadne, je vyrazen ze hry.

Koncentrace

Z hlediska prostorové orientace je velmi důležité, aby se dítě dokázalo soustředit na vlastní pohyby a na polohu svého těla v prostoru, aby si v daném okamžiku uvědomovalo svou pozici při pohybu ve známém prostoru a po známé trase. Při rozhovoru dbáme na to, aby dítě stálo v klidu a dívalo se na toho, kdo s ním hovoří (např. mu položíme ruku na rameno, zvedneme hlavu ..).

Hry:

- *Na sochy* – děti tančí podle hudby, když ustane, musí zůstat v dané poloze a čekat, až začne hudba opět hrát.
- *Na prázdniny si do kufru zabalím* děti postupně vyjmenovávají věci, které si zabalí do kufru, přičemž dříve vyjmenované po sobě opakují.
- *Ráno vstanu a* současně s pojmenováním činností ji dítě předvede – např. vstanu, protáhnu se, umyji se....
- Čteme dětem úryvek a za např. slovem pes musí tlesknout, vstát, bouchnout do stolu apod.
- Na zem položíme šest krabic tak, aby tvořily šestibodí. Do každé krabice dáme určitý předmět, necháme dítě předměty pečlivě prohlédnout, poté je vyndáme a úkolem dítěte bude vložit tyto předměty do krabic tak, jak patří.
- Čteme dětem pohádku, poté požadujeme jeho interpretaci, možnost dramatického ztvárnění.
- *Na pomalého Honzu* – dětem dáváme pohybové úkoly, které mají co nejpomaleji, pečlivě a dokonale provést.

Odvaha

Pěstování odvahy je nedílnou součástí orientace v různých životních situacích. Je nutné dítě zbavovat přílišného strachu, avšak jistá míra obav je žádoucí, neboť vede dítě k dodržování bezpečnostních pravidel pohybu.

Hry:

- *Na horolezce* – na ribstol umístíme do určité výšky zvonek. Dítě má vylézt na neznámou horu a zazvonit na zvonek.
- *Na badatele* – dítě neznámým terénem následuje zvukový signál (bubínek, dřívka, pípák apod.), u jehož zdroje nalezne poklad. Terén je nerovného povrchu, různorodý, ale bezpečný.
- *Na indiány* – dítě má za úkol jít podél lana po známé trase. V určitých místech umístíme zvukový zdroj, u kterého bude určitá překážka nebo nutnost splnění nějakého úkolu.
- *Opičí dráha* – zdolání opičí dráhy – nutno s dítětem důkladně trasu projít a poté šeptem instruovat.

Budování sebevědomí

Dítě si při svém samostatném pohybu a orientaci musí důvěřovat a musí být přesvědčeno, že zvládne i sebemenší těžkosti, které s sebou samostatný pohyb přináší.

Jen tak neupadne do pasivity a bude se samostatně pohybovat, nebude mít strach z neznámého prostředí. Je však nutné vybudovat v dítěti sebevědomí přiměřené jeho možnostem a realitě plynoucí z existence jeho postižení.

- Musíme zabránit tomu, aby dítě získalo negativní zážitky ze samostatného pohybu v podobě neúspěchu, nedosažení cíle, úrazu.
- Při práci s dítětem jsme trpěliví a projevujeme mu důvěru v jeho pohybové schopnosti.
- Podporujeme dítě v činnosti, necháme je samostatně jednat, motivujeme je a podněcujeme k činnosti, kterou si samostatně zvolí.
- V kolektivu dětí střídáme činnosti tak, aby každé dítě mohlo v určité činnosti vyniknout a získat uznání ostatních.
- Sebevědomí lze podpořit i zadáním úkolu každému dítěti např. připravit si báseň, píseň, kterou naučí ostatní.
- Dramatizace. Zvolíme určitou pohádku, např. Boudo, budko...., kterou si s dětmi přečteme a následně zdramatizujeme. Každé dítě si zvolí libovolné zvířátko, které bude představovat. Každý si vytvoří vlastní masku (rozvoj fantazie, jemné motoriky). Dramatizací pohádky si děti rozvíjejí aktivní slovní zásobu, získávají představy o čase, prostoru, o sledu událostí.



▪ ***Zásada kompenzační funkce ostatních smyslů***

Jedná se v podstatě o zdokonalování poznávací a rozlišovací funkce ostatních smyslů, zejména sluchu a hmatu, ale i čichu, vnímání tepelných podnětů, vlastností a změn povrchové struktury terénu i horizontálních a vertikálních změn terénu.

Zde je nejpodstatnější sluch jakožto dálkový analyzátor. Žák se učí rozeznávat zvuky různého druhu, určovat vztah mezi zvukem a jeho zdrojem i směr jeho pohybu. Získává tak důležité informace o charakteru prostředí, v němž se pohybuje. Je důležité, aby poznal zvukové charakteristiky jednotlivých prostředí (volný otevřený prostor, ulice se zástavbou po jedné či obou stranách, podloubí, průchody apod.).

K rozvoji sluchových schopností patří i schopnost odhalovat překážky na základě ozvěny – echolokace. Zvuky kroků, ťukání hole, lusknutí prsty, ale i mlaskání jazykem, (to vše žáci spontánně používají), se od překážek odrážejí a umožňují zjistit jejich rozmístění i na větší vzdálenost. Zde je však třeba si uvědomit, že zvukové charakteristiky jednotlivých prostředí se mění v závislosti na hladině zvuku v okolí. Tak například v příliš hlučném prostředí městského provozu bude informace o zástavbě na jedné straně ulice nulová.

Hmat jako kontaktní analyzátor se uplatňuje jak při hmatové práci s bílou holí, tak nohou (haptopedie). Žák tak postupně holí a nohama odhaluje vlastnosti a změny povrchové struktury terénu (asfalt, dlažba, kostky, písek, tráva, hlína apod.). Zjišťuje i změny ve

vertikálním (stoupání, klesání, naklonění trasy) i horizontálním (změny směru a zakřivení dráhy) členění. Hmatová práce nohou bývá často opomíjena. Zejména v předškolním věku, kdy se ještě neužívá bílá hůl, je vhodné procvičování hmatové citlivosti nohou formou hry.

Také čichové (obchody s různými potravinami, drogerie, lékárna aj.) a tepelné podněty (sluneční záření, průvan v průchodech, podchodech aj.) mohou poskytnout informace o charakteristice okolního prostředí.

Náměty na hry:

Hry:

- Házení ozvučeným míčem.
- *Kuřátko pípni*: děti sedí v kruhu, jedno z nich je vně kruhu. Ten, koho pohladí, musí pípnout jako kuřátko a dítě má poznat, kdo to je. Jakmile dítě „kuřátko“ pozná, vymění si s ním místo, ostatní děti si předsednou.
- *Na detektiva*: po místnosti rozmístíme předměty vydávající zvuk (budík, přehrávač s mluveným slovem, přehrávač s hudbou...). Každému řekneme, co má hledat. Děti se snaží podle zvuku danou věc vypátrat.

- *Dobré a špatné já*: dětem zadáváme různé úkony, které mají dělat. Úkony zadáváme vlídným (dobré já) nebo hrubým hlasem (špatné já). Dítě má za úkol odstíny hlasu rozlišit a plnit jen ty úkony, které jim zadává dobré já.
- Dítě upozorňujeme na charakteristické vůně v okolí, při vaření, procházce (květinářství, pekárna apod.), vzduch po dešti, před deštěm, křižovatka – výfukové plyny apod.
- Zhotovíme na hraní různé plátěné pytlíčky s různým materiálem (aromatická koření, byliny). Pozor na přehlcení.
- *Na čarodějnicí*: dítě vaří kouzelné lektvary podle námi zadávaných receptů, např. vezmi dvě lžice cukru, přidej špetku soli, přilij ocet, pokapej citrónem...
- *Seznamujeme s různými materiály*: sklo, kov, dřevo, papír, textil, zemina, písek, umělá hmota apod.
- *Navlékání korálků*: větších, menších na drátek, niť.
- Stavění kostek.
- Zavírání krabic různých velikostí a tvarů správnými víky.
- Vkládání věcí do košíků.
- Třídění předmětů podle tvaru, povrchu, hmotnosti...
- Modelování z plastelíny, keramické hlíny ...
- Skládání z papíru.
- Využívání přírodnin – hra na písku (bábovičky), hra s vodou, lisování stromů, květin, třídění šišek
- Seznamování s šestibodím (krabice od vajíček, nalepené krabíčky na desce – vždy 2x3).
- *Co patří k sobě*: do krabíček dát drobný materiál (cukr, kmín, písek, vata.) a stejný nalepit na víko, reálné předměty – vidlička a nůž, klíč a zámek, tkanička a bota, zubní pasta a kartáček, jehla a nit, tužka a papír, kladívko a hřebík
- *Na hádače*: hádej, co je toto a řekni, proč si to myslíš.
- *Na kouzelnou paličku*: dítě po dotyku paličkou hádá, o jaký materiál se jedná (dřevo, kov, miska s vodou, sklo....)
- *Hmatové obrázky*: vyrobené z různých materiálů, vyrobené na fuseru...
- Pexesa
- Domina
- Dítě necháváme chodit bosky – dostatečně tak může vnímat povrchy, teplotu aj.
- V přírodě popisujeme a upozorňujeme na změny povrchu trasy (asfaltová cesta, pěšina, dlažba – různé druhy, tráva...)
- *Na hledače pokladů*:
 - a) Dojít k pokladu po ležícím různě stočeném lanu.
 - b) Dojít k pokladu po drsném pruhu látky, na které jsou místy přišity knoflíky. Když dítě stoupne na knoflík, musí zatleskat.



- *Na poštu:* Děti sedí v odstupu vedle sebe, prvnímu dáme k nohám nějaký předmět (hračku, pytlík...), on ji musí uchopit nohama a předat druhému.
- *Hledej stejné:* Dvojice desek s různým materiálem rozmístíme a děti hledají stejné.
- *Na rybičky:* Z horolezeckého provazu připravíme útvar – pomyslný rybník – do něj dáme např. dřevěná kolečka a děti je vyhledávají nohou, vyhrává ten, kdo jich najde více. Pokud už děti znají bezpečnostní držení, používáme ho.

▪ ***Zásada emocionálnosti***

Je velmi důležitá jak v obecně pedagogické, tak speciálně pedagogické praxi. Její podstata tkví v osobnostních charakteristikách pedagoga, úzce souvisí s pedagogickým optimismem i úctou k osobnosti žáka. Jejím vnitřním obsahem je kladná motivace a zájem o činnost, snaha chovat se a jednat ve shodě s pedagogovým záměrem, a to nejen navenek, ale i vnitřně, tzn. zvnitřnění pedagogových námětů a záměrů ve vlastní postoje.

▪ ***Zásada výchovy k samostatnosti***

Pro život základní zásada, přičemž nejde jen o nezávislost na okolí a samostatnost v pohybu, ale i ve všech sebe obslužných činnostech (oblékání, osobní hygiena, stolování, vaření, údržba domácnosti apod.). Patří sem i schopnost rozhodování při volbě různých zájmových aktivit, způsob trávení volného času apod.

▪ ***Zásada individuálního přístupu***

Tato zásada je součástí pedagogického principu přiměřenosti. Vychází ze znalostí věkových a individuálních možností i zvláštností žáka. Jde například o různý způsob držení bílé hole, nebo rytmus chůze. V duchu této zásady jde o to, aby **držení hole i rytmus chůze žákovi vyhovoval**, samozřejmě **při dodržení zásady bezpečného pohybu**.

Techniky pohybu bez hole

Řadíme sem: chůze s průvodcem, bezpečnostní postoje, kluzná prstová technika (trailing), nácvik přímé chůze, odhad vzdáleností a chůze po schodišti.

Chůze s průvodcem – patří k základní technice pohybu bez hole. Průvodci mohou být stálí (rodinní příslušníci, kamarádi, pedagogové aj.), nebo náhodní. Žák jde vždy půl kroku za průvodcem, drží ho zezadu za paži, prsty lehce obemykají paži průvodce nad loktem. Žák se aktivně podílí na chůzi po trase, včas reaguje na pokyny a pohyby průvodce, sleduje terén a

soustředí se na chůzi. Jde vždy na bezpečnější straně (dále od vozovky a vyčnívajících překážek).

Každou změnu výškového rozdílu směrem nahoru i dolů (schody, obrubníky apod.) vnímá žák prostřednictvím zvedající se nebo klesající průvodcovy paže. Tyto změny se dají ještě zvýraznit mírným pohybem ruky ve směru klesání i stoupání. Po schodech jdeme pomalu, ale plynule. Před schody nebo obrubníkem je žádoucí říci „schody nahoru“ („obrubník nahoru“) nebo „schody dolů“ („obrubník dolů“). Jsou-li schody dva nebo tři, můžeme uvést i jejich počet. Při větším počtu schodů to již ztrácí smysl.

Při chůzi zúženým profilem (průchody apod.) pohne průvodce paží, za kterou ho žák drží vzad, šikmo k páteři. Žák natáhne ruku, kterou drží průvodce, zvětší se tak odstup mezi nimi. Zároveň se zařadí za průvodce, aby plynule prošel zúženým profilem.

Využití pomoci náhodného průvodce je pro žáka psychicky náročná situace. Nejčastější situací, kdy potřebuje pomoc, je přecházení vozovky. Nejenže má v tuto chvíli pocit závislosti na neznámé osobě, ale pomoc, i když dobře míněná, mu bývá mnohdy poskytnuta špatně. Často se stane, že průvodce žáka před sebou strká, ten pak funguje jako „narázník“. A tento okamžik je pro něho psychicky nejnáročnější. Musí překonat ostych a korigovat neodborně poskytnutou pomoc.

Bezpečnostní postoje – slouží jako prevence před zraněním nebo úrazem při pohybu volným, většinou neznámým prostorem uvnitř místností a budov. Rozlišujeme horní a dolní bezpečnostní postoj. Horní, (ten je důležitější), slouží k ochraně hlavy a obličeje. Paže zvednutá do výše ramen, ohnutá v lokti tak, aby nadloktí směřovalo přímo vpřed v rovině ramene a předloktí diagonálně krylo plochu obličeje. Dlaň je obrácena ven, hřbet ruky je od obličeje vzdálen asi na šířku dlaně.

Horní bezpečnostní postoj specificky používáme při shýbání a při hledání předmětů spadlých na zem. Při shýbání přecházíme ze stoje do podřepu bez předklánění. Tak je hlava vždy chráněna ostatním tělem před ostrými hranami nábytku apod. Jedna ruka je přitom v poloze horního bezpečnostního postoje. Při hledání předmětů spadlých na zem postupujeme podobně jako při shýbání. S použitím horního bezpečnostního postoje jdeme do podřepu v místě, kde se domníváme, že se předmět přibližně nachází. Jednou rukou se opřeme o zem, druhou rukou opisujeme spirálu, která se rozšiřuje směrem ke kraji. Prsty jsou však stále v kontaktu s podložkou.

Dolní bezpečnostní postoj chrání před překážkami umístěnými zhruba ve výši pasu (stoly, židle apod.) Zároveň tím zjišťujeme polohu jednotlivých překážek. Předloktí je ohnuté v takovém úhlu, že prsty ruky dosahují přibližně před stehno druhé nohy. I zde je ruka vzdálena minimálně na šířku dlaně před tělem.



Bezpečnostní postoje slouží jako prevence vadného držení těla (předklánění nebo zaklánění horní části trupu). Bezpečnost prostoru před tělem můžeme zvýšit sunutím nohou po povrchu. Bezpečnostní postoje je vhodné kombinovat s kluznou prstovou technikou (viz níže), zejména tam, kde se pohybujeme podél stěn budovy (chodby, průchody apod.). V neznámém prostoru, kde očekáváme překážky, použijeme kluznou prstovou techniku raději v kombinaci s horním bezpečnostním postojem, neboť ochrana obličeje je nejdůležitější.

Kluzná prstová technika (trailing) - používá se při procházení průchodů, na chodbách, v místnostech (ruka ve výši pasu je mírně posunuta vpřed, nehty jemně ohnutých prstů směřují vzad, dotýkají se stěny a kloužou po jejím povrchu). Pomocí této techniky může žák udržovat směr rovnoběžně se stěnou, najít dveře, okno, výklenek ve zdi a jiné význačné body. Trailing se používá nejčastěji ve známém prostoru, v neznámém prostředí je vhodné kombinovat tuto techniku s bezpečnostními postoji.

Hry:

- Chůze podél rovně nataženého provazu, příp. tyče.
- Vyhledávání předmětů, písmen, čísel, geometrických tvarů apod. na stěně, které jsou připevněny v úrovni pasu dítěte, žáka. Nalezené předměty mohou sloužit k dalšímu vzdělávání – řazení číslic, tvoření slov, hledání dvojic stejných předmětů apod.

Nácvik přímé chůze – minimalizovat odchylky od přímého směru je velmi žádoucí při samostatném pohybu žáka volným prostorem. Při nácviku jednotlivých tras, (za použití bílé hole), se vyskytují úseky, kdy není k dispozici žádná vodící linie (obrubník, zeď, rozdíl povrchů například dlažba – trávník apod.). Dochází k odchylkám vpravo nebo vlevo.

V první řadě jde o vytvoření správné představy přímého směru za využití principu názornosti. Můžeme použít různé předměty, využít okolního prostředí a přímou chůzi nacvičovat formou hry, (například chůze po nataženém laně, dlouhém prkně nebo několika prknech položených v přímce, chůze podél obrubníku nebo natažené šňůry případně opatřené rolničkami, chůze nebo běh za zvukovým signálem – majáček, ozvučený míč, hlas rodiče nebo učitelky na vzdálenost 6 – 15 metrů. V letních měsících můžeme využít možností, které nám nabízí venkovní prostředí – chůze naboso nebo v obuvi s tenkou podrážkou po rozhraní různých povrchů, například asfalt – písek, asfalt – tráva, dlažba – asfalt apod.).

Postupně provádíme nácvik přímé chůze cíleně, nejlépe ve volném prostoru. Nejprve procvičujeme chůzi za zvukovým signálem, (hlas, tleskání apod.) a informujeme žáka o průběhu jeho chůze, (například „jdeš příliš vpravo, uchyluješ se trochu doleva“ apod.).

Potom nacvičujeme přímou chůzi bez zvukového signálu na rovném povrchu na vzdálenost 15 metrů. Snažíme se vyloučit stálé zvukové zdroje. Na plochu nakreslíme dvě rovnoběžné osy vzdálené od sebe 15 metrů a dlouhé minimálně 16 metrů, (8 metrů na každou stranu). Na jednotlivé osy naneseeme půlmetrové stupnice uprostřed s nulou. Mezi nulovými body obou os naznačíme kolmé spojnice s metrovou stupnicí, abychom mohli odečíst vzdálenost, na níž odchylka od přímého směru přesáhla půl metru. (podrobněji viz Wiener, 1998, str. 59-67).

Odhad vzdáleností – při nácviku tras se mohou vyskytnout situace, kdy žák potřebuje odhadnout určitou vzdálenost. Rozhodně je dobré, když zná délku svého kroku a má-li představu jednoho, případně pěti metrů. U žáků mladšího školního věku můžeme provádět odhad kratších vzdáleností formou hry, například sbíráním oříšků nebo bonbónů, umístěných v příslušné vzdálenosti podél nataženého lana.

Pro nácvik odhadu vzdáleností, (jednoho, nebo pěti metrů), můžeme využít jedné z os, které jsme použili při nácviku přímé chůze, nebo naneseeme stupnici se značením po půl metru.

Žákovi zafixujeme špičky nohou, („dokopnutím“ k naší botě postavené kolmo před žakovými špičkami), na nulové pozici. Sdělíme mu, jakou vzdálenost má ujít, (1 m nebo 5 m). Jdeme vedle žáka a lehce ho udržujeme ve směru, (nejlépe držením za malíček). Přitom dbáme na to, abychom svým chováním žáka ani nebrzdili, ani netáhli dopředu. Výkon měříme v místě, kde se žák zastavil, od špičky nohy, která je víc vpředu (s přesností na 5 cm). (podrobněji viz Wiener, str. 68-74).

Hry:

- *Na zvířátka:* Dítě podle délky kroků předvídá zvířata, která mu zadáváme: dlouhý krok – slon, medvěd, pes, slepička, mravenec.
- *Honzo vstávej:* Dítě má za úkol ujít např. dva mravenčí kroky dopředu, dozadu...
- Do výše pasu dítěte natáhneme lano s uzly po jednom metru. Dítě jde podél lana a počítá uzly. Na konci lana sebere hračku a přinese ji nazpátek tak, aby se zastavilo na místě, odkud vyšlo.
- Lano s uzly položíme na zem. Dítě podél lana pokládá k uzlům různé předměty. Na cestě zpět odhaduje, kde který předmět leží a sebere jej.
- Na koberec položíme úzký pruh látky, na kterém je po metru umístěn proužek látky jiného povrchu. Dítě se má na daném proužku zastavit a např. zvednout P ruku, udělat dřep, zazpívat písničku, zatleskat apod. Později jde vedle látky a odhaduje, kde si tleskne, dřepne...
- Venku umístíme zvukový zdroj a k němu hračku, předmět. Dítě jde k němu a zpět nám ho přinese. Zpočátku ho navádíme hlasem s různou frekvencí, později se snaží dojít samo.



- *Upevňování představy* – blízkého a vzdáleného: zasazujeme korálky těsně vedle sebe, blízko sebe, daleko od sebe, apod.
- *Hádanky*: Jirka šel ze školky domů, nejprve přešel silnici, dále šel dlouhou ulicí, prošel parkem, potom přešel most přes řeku a už byl u svého domu. Kuba šel také ze školky domů, přešel silnici, šel dlouhou ulicí, až přišel k parku, kde stál jeho domek se zahradou. Kdo měl delší cestu ze školky domů?
- Vytváříme koridory, kterými se dítě pohybuje za zvukem (rolnička, ozvučený míč, hlas....).
- Venku i doma vyznačíme trasu dvěma lany. Dítě má projít vytvořeným pásem.
- Při procházce řekneme dítěti, aby šlo jednou nohou po trávě a druhou po cestě.
- Dítě má poskládat korálky, kostky, špejle do řady.
- Postavíme řetězec z domina. Pokud bude řetězec přímý, pak jedním úderem celý řetězec shodíme.
- *Na vláček*: Vláček (dítě) sleduje koleje vytvořené lanem, zvukem, zed', tunelem ze židlí, drsným pruhem látky.

Chůze po schodišti - nacvičujeme nejprve chůzi do schodů, potom se schodů. Většinou se pohybujeme po pravé straně, nad touto zásadou je však zásada bezpečnosti, podle níž se pohybujeme na **bezpečnější** straně, u točitých schodů potom po jejich širší straně. Postupně se žák naučí vědomě využívat hmatové práce rukou, (opora v zábradlí, případně stěně) a pozvolna zjemňovat hmatovou práci nohou, (při chůzi nahoru hlavně špičku, při chůzi dolů celé chodidlo, nezvedat chodidla příliš nad povrch schodů). Přitom ho upozorníme na nespolehlivost orientace pouze podle zábradlí a na příkladech mu ukážeme, že začátek nebo konec zábradlí není vždy totožný se začátkem či koncem schodů. Při správném zvládnutí chůze do schodů nedochází pak k nepříjemnému „kroku navíc“ po skončení schodiště.

Techniky bílé hole

Nejdůležitější pomůckou žáka při výchově prostorové orientace a samostatném pohybu je bílá hůl (*white cane*, *weisser Stock*). Většinou vyhovuje taková délka hole, kdy při stoji spatným dosahuje hůl od špičky nohou k začátku hrudní kosti, (spodnímu konci sterna). Někomu však vyhovuje i hůl o 5-10 cm delší.

Bílá hůl má tyto základní funkce:

- 1. funkce ochranná (bezpečnostní)** - tato funkce je nejdůležitější; hůl upozorní v dostatečném předstihu na překážku, a tím chrání tělo před případným střetem.
- 2. funkce orientační** - hůl je prodloužením ruky, umožňuje vyhledávat body a znaky hmatového charakteru i jiná důležitá místa na trase, rozpoznávat strukturu povrchu, udržovat kontakt s vodící linií, a tím napomáhat k prostorové orientaci žáků.

3. funkce signalizační - dříve se používal pojem „informativní“; signalizační funkcí se rozumí skutečnost, že bílá barva hole upozorňuje kolemjdoucí a řidiče na osobu těžce zrakově postiženou a že je nutno brát na tuto okolnost ohled a v případě potřeby jí poskytnout pomoc.

4. funkce opěrná – hůl jako prostředek opory osoby s pohybovým handicapem.

Základní techniky chůze s bílou holí jsou: základní postoj, základní a tužkové držení, kluzná, kyvadlová a diagonální technika

Základní postoj – tělo je vzpřímené, ruka držící rukojeť hole je před středem těla, (respektive mezi středem těla a bokem té strany těla, před níž je hůl), mírně ohnutá v lokti. Hůl směřuje šikmo vpřed před pod úhlem asi 45° a dotýká se terénu asi 50 – 70 cm před špičkou chodidla.

Základní držení – v podstatě se používá dvojí držení, buď shora – hůl držíme volně ze stran mezi palcem a prostředníkem, shora přiložený ukazovák směřuje po holi dolů, nebo zboku - hůl držíme volně mezi palcem (shora) a prostředníkem (zespodu), zboku přiložený ukazovák směřuje po holi dolů. Rukojeť hole je v obou případech volně opřena v dlani, držení hole je bezpečné a uvolněné.

Tužkové držení – užívá se při zkráceném držení hole, případně při diagonální technice (viz níže). Hůl držíme jako tužku v horní třetině, tedy mezi palcem, prostředníkem a ukazováčkem, malíček a prsteník volně podpírají zespodu prostředník.

Kluzná technika – je z technik hole nebezpečnější, protože při správném používání žák „mapuje“ veškerý terén před sebou. Používá se k upřesnění druhu a kvality povrchové struktury terénu, k zachycení vertikálních zlomů na nebezpečných místech (prohlubně, prostor nad schodišti apod.). Avšak se stále se zvyšující se konstrukční dokonalostí holí ve spojení s rotačními koncovkami se rozšiřuje i použitelnost kluzné techniky na nerovných terénech (drobné kostky, hrubozrnný asfalt nebo beton apod.). Hůl držíme v základním postoji a v základním držení. Spodní konec hole opisuje před tělem oblouk zhruba v šíři ramen, klouzavým pohybem po povrchu. Přičemž rytmus pohybu, (součinnost hole s pohybem těla), může být dvojí: před nohou, která došlápla vpředu, nebo nohou, která zůstává v okamžiku vykročení vzadu.

Kyvadlová technika – byla dříve nejpoužívanější technikou chůze, vzhledem však k výše zmíněné konstrukční preciznosti současných holí, to už nemusí platit. Kyvadlová technika není tak bezpečná jako technika kluzná, protože se hůl pohybuje nad povrchem a dotýká se pouze v krajních bodech oblouku. Základní postoj i držení zůstávají stejné jako u kluzné techniky. Spodní konec hole se při chůzi pohybuje do stran, (opět zhruba v šíři ramen), nízkým obloukem, (5 -10 cm nad zemí). O rytmu pohybu platí totéž, co u kluzné techniky.



Diagonální technika – název techniky pochází od způsobu držení hole. Hůl se drží před středem těla, (respektive mezi středem a bokem té strany těla, před níž je hůl) a úhlopříčně (diagonálně) vykryvá určitou plochu těla. Nejčastější použití této techniky je při chůzi po schodech. Do schodů hůl držíme v tužkovém držení, ruka je přibližně ve výši pasu, horní konec hole v úrovni ramene, hůl směřuje před protilehlou nohu, spodní konec hole je zhruba na úrovni holeně. Se schodů držíme hůl v základním postoji a v základním držení, přičemž spodní konec hole směřuje před špičku protilehlé nohy.

Uvádíme ještě dvě techniky bílé hole, které začali používat naši žáci a které jsme pojmenovali jako technika kombinovaná a vícebodová.

Kombinovaná technika – jedná se o kombinaci kluzné a kyvadlové techniky. Základní postoj i držení jsou stejné jako u výše uvedených technik. Tuto techniku používali žáci ve venkovním prostředí, kde po hladkém povrchu, (asfalt, beton apod.), za použití kluzné techniky následoval úsek s nerovným povrchem, (kostky, vystupující chodníková dlažba apod.). Žák jde k vodící linii klouzavým pohybem po povrchu, od vodící linie nízkým (5 – 10 cm nad zemí) obloukem. Přičemž spodní konec hole se pohybuje zhruba v šíři ramen.

Vícebodová technika – jde o techniku, kde jsou využívány jak prvky kluzné, tak kyvadlové techniky. Tato technika klade nároky na jemnou motoriku ruky. Rukojeť hole je v dlani mírně nadlehčována, při držení shora palcem a prostředníkem ze stran, při držení z boku prostředníkem zespodu. Spodní konec hole opisuje před tělem oblouk těsně nad zemí (asi 1 cm), zhruba v šíři ramen, přičemž hůl se během jednoho kyvu přibližně pětikrát až desítkrát dotkne povrchu. Svým provedením, jakož i bezpečností se vícebodová technika blíží technice kluzné. Její výhodou je přitom širší použití (i na nerovném povrchu).

Shrnutí: *Pro všechny techniky bílé hole, (kromě techniky diagonální), platí, že není podstatné, zda se hůl dotýká před nohou, která došlápla vpředu, nebo před nohou, která je v okamžiku vykročení vzadu. Podstatný je pravidelný a plynulý rytmus chůze, vykrytí prostoru před tělem pomocí obloučků, (zásada bezpečného pohybu) a používání takové techniky bílé hole, která žákovi vyhovuje a je současně bezpečná.*

Chůze po schodech – chůze po schodech předpokládá, že žák již zvládá chůzi do schodů a se schodů bez použití hole a že si postupně osvojuje, (nebo má již osvojeny) základy technik chůze s bílou holí, jak jsme výše popsali. Přičemž chůzi po schodech nevyčleňujeme zpravidla zvlášť jako samostatnou činnost, kterou žák nacvičuje několik vyučovacích hodin – to je **demotivující**. U žáků je naopak třeba zvýšit motivaci k samostatnému pohybu tím, že postupně zvládají jednotlivé trasy. Přitom mohou plnit nějaký úkol – např. „dones třídní knihu ze třídy do sborovny“, „vyřídí vzkaz paní učitelce z druhého poschodí“ apod.

a) chůze do schodů – ke schodům se blížíme za užití některé z technik bílé hole, (v blízkosti schodiště je nejlépe používat kluznou techniku). Jakmile dohledáme schody, dojdeme až k nim a plynule přejdeme ze základního do tužkového držení. Koncem hole přejedeme po hraně prvního schodu, najdeme jeho pravý okraj a zjistíme, zda stojíme ke schodům kolmo. Spodní konec hole postavíme na první schod a hůl zkrátíme na potřebnou délku tak, že ruka je opět ve výši pasu, (předloktí je vodorovné s podložkou). Za pomoci diagonální techniky, (směr hole pravé rameno – levá noha, nebo levé rameno – pravá noha), v tužkovém držení začneme stoupat po schodech, přičemž spodní konec hole se dotýká hrany dalšího schodu, u dětí mladšího školního věku, kdy ruka je ještě krátká, hrany schodu bezprostředně nad nohou. V okamžiku, kdy spodní konec hole signalizuje volný prostor, (konec schodiště, odpočívadlo), přecházíme automaticky z tužkového držení v základní a pokračujeme dál některou z technik bílé hole. Tím je zaručena bezpečnost, sníženo riziko střetu s překážkou a odstraněn nepříjemný „krok navíc“, (v okamžiku kdy spodní konec hole signalizuje volný prostor, zbývají nám zpravidla dva schody, pokud se hůl dotýká hrany schodu bezprostředně nad nohou, jeden schod).

b) chůze se schodů - ke schodům se blížíme za užití některé z technik bílé hole. Tam, kde očekáváme začátek schodiště, je vhodné používat kluznou techniku, která umožňuje lepší kontakt s terénem. Jakmile ucítíme pokles hole, zastavíme se, určíme hranu prvního schodu, (přejdeme spodním koncem hole zleva doprava), najdeme pravý okraj schodů a zjistíme, zda stojíme ke schodům kolmo a jaká je výška schodu. Hůl nezkracujeme, sestupujeme za užití diagonální techniky v základním držení. Spodní konec hole se dotýká hrany následujícího schodu (častější případ) nebo hrany schodu bezprostředně pod nohou. Jakmile hůl signalizuje volný prostor, plynule pokračujeme dál některou z technik bílé hole.

Během chůze do schodů i se schodů je žádoucí udržovat kontakt s pravým okrajem schodiště - nejlépe vychýlením spodního konce hole směrem vpravo. Výše popsany způsob chůze platí pro známá schodiště, na neznámých schodištích je potřeba každý schod prozkoumat holí a to jak hranu, tak i plochu schodu.

Samostatné přecházení vozovky – platí zde pravidlo bezpečného pohybu: **přecházím samostatně pouze tehdy, jsem-li si stoprocentně jist, že mi na vozovce nehrozí žádné nebezpečí, že je volná a že mohu bezpečně přejít na druhou stranu.** Je také žádoucí, aby si žák uvědomil, že jeho rozhodnutí, že samostatně nemůže vozovku přejít a požádá o pomoc, není projev nerozhodnosti, nezralosti a nesamostatnosti, nýbrž naopak známka **rozhodnosti, zralého úsudku a zodpovědnosti.**

Žák přechází buď na ozvučených světelných přechodech, (kde „šestnáctinky“ znamenají zelenou, „čtvrt'ové noty“ červenou), nebo nechráněných přechodech („zebrách“). Tam, kde nejsou přechody, je ideální přecházet vozovku ve tvaru přímky, protože tam má žák otevřené



zvukové pole a může se lépe rozhodovat. Jinak v blízkosti křižovatky je žádoucí přecházet několik metrů za rohem ulice, aby se vyhnul případnému vkročení do křižovatky. Navíc si může, (zády, patami), srovnat směr kolmým postavením ke zdi domu, respektive domovní zídce. Holí dohledá obrubník chodníku a postaví se k němu kolmo. Před obrubníkem stojí tak, že mezi jeho tělem a spodním koncem hole je zhruba 50 cm (tzv. ochranný prostor). Konec hole je položen na hraně obrubníku.

Pokud si je žák **absolutně jist**, že může vozovku přejít, začne přecházet, přičemž se musí **plně koncentrovat**. Doporučujeme 5 – 10 vteřin klidového zvukového pole před samotným vkročením do vozovky. Než žák vstoupí do vozovky, dvakrát holí mávne ve vertikálním směru zhruba do výšky pasu. Vozovku přechází **rozhodně, rychle, ne však zbrkle**. Pokud uslyší během přecházení, že se blíží nějaký dopravní prostředek, **nezmatkuje, nevrací se, nezpomaluje ani nezůstane stát a plynule dokončí přecházení**. Vstoupení na protější chodník vozovky je plynulé, přirozeným rytmem chůze, přičemž dříve než vstoupí na chodník, **holí opíše před sebou v šíři ramen (asi 5-10 cm nad zemí) oblouček**. Zjišťuje tak, zda-li je prostor před ním volný a nehrozí-li mu případný střet s nenadálou překážkou, (strom, sloup, odpadkový koš apod.). Přecházení vozovky nacvičujeme nejprve samostatně, teprve potom jako součást zadané trasy.

4 Metodika trasování

Trasování, (tvorba jednotlivých tras), je korunou prostorové orientace a to jak z hlediska žáka, tak i z hlediska pedagoga. Žák se stává v procesu výchovy prostorové orientace více samostatnější a nezávislejší na pomoci druhých, pedagog je „vtažen“ do **tvůrčí činnosti** – vytváří a sestavuje jednotlivé trasy dle žákových potřeb, přičemž postupuje od jednodušších ke složitějším, tak jak se zdokonaluje technická vybavenost, zhodnocují jednotlivé zkušenosti a rozšiřuje žákův „akční rádius“. Je to proces vzájemného obohacování, kde se mnohému učí nejen žák, ale i jeho učitel. Ten mnohdy musí korigovat své představy a **přízpůsobovat se individuálním zvláštnostem žáka**.

Základní pojmy

Orientační situace – vyjadřuje vztah orientace a prostoru. Orientace v daném čase ve vztahu k danému prostoru vytváří **konkrétní orientační situaci**.

Trasa – trasu chápeme jako řadu po sobě jdoucích orientačních situací.

Orientační prostředky – jsou všechny jevy, které usnadňují orientaci při pohybu na trase. Patří sem zejména vodící linie a základní a pomocná orientační vodítka.

Vodící linie – jsou takové charakteristiky prostředí, které pomáhají žákovi určovat směr jeho pohybu po určitý úsek trasy. Jsou to např. domovní zdi, ploty, zábradlí, obrubníky chodníků, rozhraní různých druhů povrchové struktury terénu, jako např. asphalt (beton) x dlažba, písek, tráva, hlína; písek x hlína, hlína x tráva apod.; rozhraní vozovky a krajnice aj. Při pohybu na trase se vodící linie mohou stát orientačními vodítky.

Orientační vodítko – (tento pojem zavádíme místo pojmu orientační bod a orientační znak) – je určité místo nebo jev, který charakterizuje celkovou orientační situaci. Přitom zvyšuje subjektivní jistotu žáka při pohybu na trase a pomáhá mu vytvořit si správnou představu o okolním prostředí a určit vlastní stanoviště na trase. Přičemž orientačním se stává pouze to místo nebo jev, který se odlišuje od všeobecné charakteristiky okolního prostředí, a tak žákovi přináší novou informaci.

Podle toho, zda určitá místa nebo jevy nemění, nebo mění svůj tvar a své místo v prostoru, zda jsou, nebo nejsou při chůzi vždy zaručeně postižitelné a dobře a rychle rozeznatelné, rozlišujeme orientační vodítka základní a pomocná.

Základní orientační vodítko - je místo nebo jev, který nemění svůj tvar a místo v prostoru a je dobře a rychle rozeznatelný a vždy zaručeně postižitelný, (nezávisle na změnách klimatických podmínek, v každém ročním období).

Základní orientační vodítka jsou např. rohy domovních bloků, výklenky ve frontě domů, (zhruba nad 50 cm), rohy domovních zídek ukončených příčně navazujícím schodištěm, výraznější horizontální, (změny směru a zakřivení dráhy) a vertikální změny, (schodiště, stoupání, klesání, naklonění trasy vlevo či vpravo aj.

Pomocné orientační vodítko – je místo nebo jev, který je pomíjivý, tzn., že se nemusí vždy na trase vyskytovat, není v prostoru konstantní svým tvarem a místem a není na trase vždy zaručeně postižitelný, dobře a rychle rozeznatelný.

Pomocná orientační vodítka jsou jevy, které můžeme dle způsobu vnímání dělit na:

- a) hmatové – rozlišení povrchové struktury terénu (např. beton, tráva, písek, dlažba apod.)
- b) sluchové – charakteristické zvuky a lokalizace jejich zdrojů
- c) čichové – charakteristické vůně a zápachy
- d) tepelné – vnímání slunečního záření, větru apod.
- e) nevýrazné horizontální (změny směru a zakřivení dráhy) a vertikální změny (stoupání, klesání, naklonění trasy vlevo či vpravo).

Kritické místo (situace) - je takové místo (situace), kde hrozí **ztráta orientace** při pohybu žáka na trase, (delší úseky bez vodící linie, např. přecházení náměstí, rozsáhlejších ploch



v prostorách nádraží, nebo míst s mnoha změnami směru apod.; důležitou roli hraje také celková hladina zvuku v okolí – i poměrně jednoduchá orientační situace v klidové zóně se může stát v prostředí silného městského provozu pro žáka silně stresující a tedy kritickou a hrozí ztráta orientace).

Nebezpečné místo (situace) – je takové místo (situace), kdy je **ohrožena bezpečnost** žáka při pohybu na trase, (nedostatečně zabezpečené výkopy, lešení, špatně holí identifikovatelné překážky nebo nečekané zlomy v terénu – např. schody do suterénu domu zasahující do souvislé linie chodníku apod.). Patří sem i místa a situace v okolí rušných křižovatek, zejména přecházení vozovky a pohyb v jejich bezprostřední blízkosti.

Popis trasy je pro žáka základním prostředkem zvládnutí nejrůznějších orientačních situací.

Celková trasa se žákovi jeví jako řada po sobě jdoucích orientačních vodítek a vodících linií rozdělená na etapy, přičemž z didaktických důvodů může být etapa nejprve velmi krátká, od jednoho orientačního vodítka k druhému. Později narůstá počet orientačních vodítek v jednotlivých etapách, etapy se prodlužují a jejich počet na trase klesá. Každá trasa má začátek, (výchozí bod trasy) a konec, (cíl trasy), např. bydliště – škola.

Trasování, (tvorba jednotlivých tras), je **tvůrčí proces**, který začíná **výběrem trasy**, pokračuje **popisem trasy** a končí **nácvikem trasy**.

Výběr trasy

Pedagog nejprve zvolí **optimální průběh trasy prostorem**. Někdy existuje více variant, které jsou stejně bezpečné. V takovém případě projde pedagog s žákem všechny varianty a nechá ho vybrat tu, která mu nejvíce vyhovuje. Tato zásada individuálního přístupu platí i pro jednotlivé etapy. Většina tras je dvousměrných, tzn.: z místa A do místa B, (například bydliště – škola), z místa B do místa A, (škola – bydliště). Pokud je to možné, plánujeme zpětný průběh trasy „zrcadlově“, tzn. stejnou cestou, pouze sled orientačních vodítek a vodících linií je v obráceném pořadí. Tato zásada platí jak pro celou trasu, tak pro jednotlivé etapy.

Z psychologického hlediska jde o to, abychom co nejméně zatěžovali žákovu mechanickou paměť. Žák si musí zapamatovat sled určitých orientačních vodítek a vodících linií, které jsou pro jeho orientaci na trase důležité. Princip „zrcadlovosti“ usnadňuje zapamatování a „šetří“ kapacitu paměti. Tento princip však nelze většinou zachovat po celý průběh trasy prostorem a to většinou z důvodu orientace nebo ohrožení žákovy bezpečnosti.

Potom pedagog **rozdělí trasu na etapy**. Z didaktických důvodů dělíme trasu nejprve na více kratších etap. Později se etapy prodlužují, a tím klesá i počet etap na trase. Trasu příliš nekouskujeme, ale zaměřujeme se spíše na komplikovanější úseky, zejména tam, kde je složitější orientační situace, nebo kde dochází ke změně směru. Souhrnně to znamená, že **trasu**

dělíme nikoliv podle délky, (na stejně dlouhé úseky), **ale podle významu**. Optimální není trasa nejkratší, ale trasa **nejbezpečnější**, tedy taková trasa, na které se žák cítí jistě a bezpečně.

Začínáme od krátkých tras. Je třeba si uvědomit, že **jakékoliv přemístění**, (například uvnitř školní budovy: třída – WC, třída – šatna apod.) **lze chápat jako trasu** a tak to také žáky učit. **Zvyšuje se tak jejich motivace k učení.**

Popis trasy

Pedagog vytvoří popis trasy. I když nelze trasu jednoznačně jazykově popsat, nicméně popis trasy lze schematizovat pomocí kritérií, jako jsou délka trasy, počet etap, použité dopravní prostředky na trase apod. Tímto způsobem můžeme do určité míry standardizovat text popisu trasy. Přičemž by měl pedagog dbát na to, aby **v popisu vystihl to podstatné a nezahltl žáka nevýznamnými podrobnostmi.**

Níže uvádíme v bodech schéma popisu trasy:

Charakteristika trasy:

- název trasy (výchozí bod – cíl trasy; v případě složitější orientační situace popis cíle trasy včetně blízkých orientačních vodítek, podle nichž žák rozpozná, že cíl již minul);
- přibližná délka trasy (v metrech);
- rozdělení trasy na etapy (počet etap);
- použité dopravní prostředky na trase.

Charakteristika etapy:

- přibližná délka etapy (zaokrouhleno na desítky metrů);
- počet změn směru dráhy (o 90°, nebo výraznější změny směru dráhy);
- druh povrchu - v následném pořadí (např. beton, dlažba, tráva);
- umístění a charakteristika vodící linie - v následném pořadí (např. vodící linií vpravo je obrubník, rozhraní povrchů – malá dlažba vlevo x asphalt vpravo).

Nácvik trasy

Při nácviku trasy doporučujeme následující postup:

1. **Úvodní fáze** – celou trasu projdeme s žákem jako průvodce, upozorníme na důležitá orientační vodítka, zejména ta, která dělí trasu na jednotlivé etapy. Už v této úvodní fázi nabídneme žákovi všechny možné varianty trasy, (pokud existují) a on si sám zvolí variantu, která mu nejvíce vyhovuje.



2. **Fáze prvotního nácviku** – žák absolvuje za použití technik bílé hole celou trasu, (u kratších a jednodušších tras), nebo etapu, (u tras delších a složitějších), za současného popisu trasy pedagogem. Dbáme na to, aby popis byl vždy stejný, standardní, (měl by obsahovat kritéria uvedená výše). Žák tak **spojuje slovní označení a vyjádření prostoru s konkrétním průběhem trasy**. Takto názorně je třeba trasy učit.

3. **Fáze procvičování** – v této fázi dochází k procvičování jednotlivých úseků etapy a jejímu postupnému zvládnutí. Pedagog ještě může zopakovat popis dané etapy. Jednotlivé etapy necvičíme izolovaně, dbáme na jejich návaznost. Žák by měl vědět, ve kterém místě dané etapy nebo trasy se nachází, odkud přišel a kterým směrem má pokračovat. Měl by také přibližně znát, jaký má trasa tvar a dokázat určit, kterým směrem leží start a cíl trasy a **postupně si utvářet celkovou představu o prostoru**, kterým se pohybuje.

4. **Fáze samostatného provedení** – jedná se závěrečnou fázi, kdy žák projde etapu či trasu sám. Kontakt mezi pedagogem a žákem je již naprosto volný, pedagog však musí být tam, kde hrozí potencionální nebezpečí, (přecházení vozovky, překážky vystupující z vodící linie apod.). **Samostatné absolvování trasy je cílovou kategorií v oblasti trasování.**

5 Metodika výuky PO SP

Prostorová orientace je **speciální rehabilitační činnost**, jedna z forem speciální péče, která má převážně individuální charakter. **Dispozice** pro prostorovou orientaci **jsou** u jednotlivých žáků **rozdílné**. Ve vyučovacím procesu se potom stává, že žák s dobrými dispozicemi pro tuto činnost předběhne méně nadané starší spolužáky. Přičemž není vždy pozitivní korelace mezi intelektovými schopnostmi a schopnostmi k prostorové orientaci u jednotlivých žáků.

Výše uvedené aspekty vedou k **maximální individualizaci vyučovací jednotky**. Do PO SP jsou zařazováni žáci s těžkým zrakovým postižením – těžce slabý zrak, praktická a úplná nevidomost od 1. ročníku s časovou dotací 1 hod. týdně, případně 2 hod. 1x za 14 dní, (u starších a ve výcviku pokročilejších žáků).

Základním předpokladem žákovy samostatnosti je **mobilita**. Ta je chápána jako bezpečné a jisté přemísťování v prostoru. Žák přitom využívá získané informace i naučené techniky pohybu. Cílem je dosažení **nejvyššího stupně mobility a samostatnosti**.

Stupeň dosažené mobility a samostatnosti je u každého žáka jiný.

Závisí na:

- vrozených dispozicích;
- původu vzniku handicapu (etiologie);
- charakteru postižení (monohandicap – multihandicap, stacionární – progresivní);

- době vzniku postižení (vrozený – získaný);
- míře (závažnosti) handicapu;
- aktuálním chronologickém věku;
- stylu rodinné výchovy;
- délce speciální péče.

Teoretické východisko: **idiografický přístup** - žák jako jedinečná osobnost s charakteristickou minulostí, přítomností a budoucností; maximální zdůraznění zásady **individuálního přístupu a bezpečného pohybu**. Z toho vyplývá, že **vše, co žákovi při pohybu a orientaci vyhovuje a je zároveň bezpečné, je správné**.

Obsahové vymezení PO SP:

- **pěstování pohybové kultury**

nácvik správného držení těla, pravidelné dýchání, uvolněná chůze - prevence vadného držení těla, případné odstraňování negativních pohybových návyků, ("nárazník", chůze přinožováním a kývavými pohyby trupu apod.), udržování a zvyšování fyzické zdatnosti;

prvky sebeobsluhy a pravolevé orientace

obouvání, oblékání a svlékání kabátu - nalezení poutka a pověšení na věšák, háček; zapínání zipu, pásku, navlékání prstových rukavic, odemykání a zamykání dveří, čipování atd.; nácvik pravolevé orientace - v místnosti, při chůzi s průvodcem;

zdokonalování poznávací a rozlišovací funkce náhradních smyslů (kompenzace)

sluch – rozeznávání zvuků různého druhu, určování vztahu mezi zvukem a jeho zdrojem, určování zvukových charakteristik jednotlivých prostředí, (volný otevřený prostor, ulice se zástavbou po jedné či obou stranách, průchody, podloubí apod.), rozvoj schopnosti odhalovat překážky na základě ozvěny – echolokace;

hmat – hmatová práce s bílou holí – určení změn povrchové struktury terénu, (asfalt, kostky, dlažba, tráva, písek, hlína apod.), určení změn ve vertikálním, (klesání, stoupání, naklonění trasy) i horizontálním (změny směru a zakřivení dráhy) členění; hmatová práce nohou – určení vlastností a povrchové struktury terénu s pomocí chodidel (haptopedie);

čich – využívání charakteristických vůní a zápachů pro základní orientaci v prostoru; vnímání tepelných podnětů;

- **využívání a posilování zbytků zraku a světlocitu při orientaci (reedukace) – dbát**

na bezpečnost pohybu, využít zejména horní bezpečnostní držení – nebezpečí úrazu; citlivé zvážení použití klapek u progresivních vad, použít jen se souhlasem žáka, nevnučovat;



- **postupný nácvik a zdokonalování technik pohybu bez hole** - chůze s průvodcem, bezpečnostní držení, kluzná prstová technika (trailing), omezování odchylek od přímého směru /přímá chůze/, odhad vzdáleností, chůze po schodišti;

- **postupný nácvik a zdokonalování technik chůze s bílou holí** - základní postoj, základní a tužkové držení, techniky bílé hole, (kluzná, kyvadlová, diagonální, kombinovaná, vícebodová);

- **nácvik sociálních dovedností** - žádost o pomoc i odmítnutí pomoci;

- **trasování** (tvorba tras) – **tvůrčí činnost** zahrnující výběr trasy, její popis a postupný nácvik; postup od jednoduchých tras až po složité trasy ve městě; kromě vypracování jednotlivých tras, vede pedagog průběžné záznamy o činnosti každého žáka. Záznam obsahuje jméno, třídu, oční diagnózu, vizus, školní rok, ve kterém výuka probíhá. Záznamy jsou stručné, věcné – datum, téma, (např. prvotní nácvik trasy škola – bydliště). Do poznámek uvedeme, na co se soustředit, (např. držení a techniky hole, obtížná místa na trase, případně zmínka o psychickém stavu žáka – soustředěný, nepozorný apod.).

Vzhledem ke **značným rozdílům v individuálních dispozicích a schopnostech** jednotlivých žáků **nelze vytvořit osnovy** pro jednotlivé postupné ročníky, nýbrž jen **tematické okruhy výuky** pro jednotlivé stupně a typy škol. Přičemž i zde je **značná prostupnost** vzhledem k různé úrovni schopností jednotlivých žáků.

Tematické okruhy výuky prostorové orientace:

– mateřská škola

motivační zóna – základní orientace v budově školy;

- nácvik sebeobslužných činností jako předpoklad prostorové orientace, (základy – osobní hygiena, sebeobsluha-zevnějšek, sebeobsluha u stolu), smyslová výchova jako předpoklad prostorové orientace, (cílený výcvik hmatu, sluchu, čichu – kompenzace; zraku – reedukace);
- seznámení s prostorem třídy – herny, (nábytek, hračky), jídelny, (místo u stolu), šatny WC;
- přemísťování v prostoru, (s dopomocí – chůze za ruku, za zvukovým signálem; samostatná chůze – propojení jednotlivých místností, schody; chůze v okolí školy s učitelkou);

– **ZŠ speciální**

motivační zóna – orientace v budovách a areálu školy, základní orientace v nejbližším okolí školy;

- procvičování prvků sebeobsluhy a pravolevé orientace, (orientace ve třídě, šatně, obouvaní, oblékání, zipy, rukavice, aj.);
- postupný nácvik a zdokonalování technik pohybu bez hole i s bílou holí při chůzi v budově a areálu školy se zdůrazněním bezpečnostní funkce bílé hole;

– **stupeň ZŠ**

motivační zóna – zvládnutí tras v budově školy a blízkém okolí (obchod);

- nácvik prvků sebeobsluhy a pravolevé orientace jako u ZŠ speciální;
- třída, WC, schodiště, šatna, jídelna a místo u stolu, vchody a východy, propojení
 - jednotlivých míst v budově školy;
- seznámení s nejbližším okolím školy;
- postupný nácvik a zdokonalování technik pohybu bez hole i s bílou holí při chůzi v budově a areálu školy se vztahovými souvislostmi mezi jednotlivými objekty, zdůraznění orientační funkce bílé hole, vědomá chůze.

– **II. stupeň ZŠ**

motivační zóna – zvládnutí trasy (části trasy) do bydliště;

- procvičování a opakování prvků sebeobsluhy a pravolevé orientace;
- orientace ve vzdálenějším okolí školy (zastávky MHD, jízda v prostředcích MHD, křižovatky, obchody, apod.). za použití technik pohybu bez hole i s bílou holí, vědomá chůze.

– **střední škola**

motivační zóna - samostatnost při pohybu na trasách různé obtížnosti;

- orientace, postupný nácvik a samostatné zvládnutí tras důležitých pro žáka, (bydliště, obchody, úřady, vlakové a autobusové nádraží aj.).



6 Závěr

Výchova k prostorové orientaci a samostatnému pohybu žáků je dlouhá. Jejím základem je nácvik prvků sebeobsluhy a pravolevé orientace, a to již v raném a předškolním věku. V době povinné školní docházky a adolescenci pak pokračuje nácvikem chůze po trasách různé obtížnosti a náročnosti za použití technik pohybu, hlavně technik bílé hole.

Cíl této speciální rehabilitační činnosti však sahá mnohem dál než jen k bezpečné a samostatné chůzi. Výsledkem by měla být **žákova samostatnost, soběstačnost a nezávislost dle jeho aktuálních možností a schopností**. A v tomto smyslu se tato forma speciální péče jeví jako významný prvek integrativního procesu.

7 Zdroje:

JESENSKÝ, J. a kol. *Studijní materiály k prostorové orientaci a samostatnému pohybu zrakově postižených*. SI v ČSR, Praha, 1978.

TRHLÍK, M. *Prostorová orientace a samostatný pohyb*. Interní materiál kurzu akreditovaného MŠMT. Brno: SPC pro ZP, 2008.

WIENER, P. *Prostorová orientace zrakově postižených*. Praha: MŠMT ČR, 1998.

VACHULOVÁ, J., VACHULE, R. *Hry pro těžce zrakově postižené děti*. Praha: Novinář, 1987

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

KEBLOVÁ, A.: *Sluchové vnímání u zrak.* post. Praha: Septima, 1999, ISBN 80-7216-080-X

KEBLOVÁ, A.: *Čich a chuť u zrak.* post. Praha: Septima, 1999, ISBN 80-7216-081-8

KEBLOVÁ, A.: *Hmat u zrak.* post. Praha: Septima, 1999, ISBN 80-7216-085-0

KEBLOVÁ, A.: *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*, Praha: Septima, 1996, ISBN 80-85801-65-5

KUDELOVÁ, I.; KVĚTOŇOVÁ, L.: *Malé dítě s těžkým postižením zraku*. Brno: Paido, 1996, ISBN 80-85931-24-9

P. BASLEROVÁ a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012 ISBN: 978-80-244-3307-3.

HALASOVÁ, E., KAMENICKÁ, V., MÚDRÁ, Š.: *Ja to zvládnem sám*. Levoča: Tlačiareň Polypress spol. s.r.o., 2005 ISBN 80-88704-62-6



Podpůrné opatření 2. - 5. stupně – asistent pedagoga (tlumočník) a práce s pomůckami ve výuce pro žáky se sluchovým handicapem

Autor textu: Mgr. Václav Chmelíř

Ředitel školy pro žáky se zrakovým postižením.

Anotace vzdělávacího programu:

Co to je sluch - zvuk - audiometrie - audiogram - typy a stupně sluchových vad - kompenzace sluchových vad - význam včasné péče o děti se sluchovým postižením - zásady pro komunikaci se sluchově postiženým - péče o sluchově postižené - poradenství pro sluchově postižené - vzdělávání sluchově postižených, školský systém, odlišné metodiky a didaktiky, úpravy vzdělávacího obsahu - integrace a inkluze - podpůrná opatření u sluchově postižených - komunikační systémy sluchově postižených - perspektivy potřeb sluchově postižených a vývoj v oblasti způsobů kompenzace sluchové vady - novinky - legislativa.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR.

1 Úvod

Sluchové postižení dětí a žáků je v mnoha ohledech specifické tím, že takto postižený jedinec je odříznut od informací, které ostatní získávají prostřednictvím sluchu. Jsou to jak informace, které mají jedince chránit (klakson automobilu, volání – upozornění na nebezpečí...), informace sloužící pro rozvoj myšlení a vznik pojmů (informace nezbytné pro výchovu a vzdělávání jedince), tak i informace, které jsou nezbytné pro tvorbu sociálních vazeb a vztahů.

Tento text je určen na pomoc asistentům pedagoga, kteří takto postiženým dětem a žákům pomáhají.

2 Zvuk

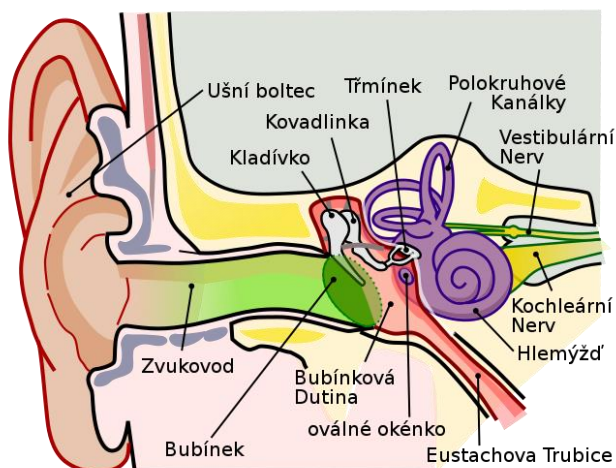
Zvuk je mechanické vlnění v látkovém prostředí, které je schopno vyvolat sluchový vjem. Frekvence tohoto vlnění (výška tónu), které je člověk schopen vnímat, jsou značně individuální a leží v intervalu přibližně 16 Hz až 20 000 Hz. Mechanické vlnění mimo tento frekvenční rozsah sluchový vjem nevyvolává, přesto se někdy také označuje jako zvuk.

Frekvenci nižší než 16 Hz má infrazvuk, slyší jej např. sloni. Frekvenci vyšší než 20 kHz má ultrazvuk, který mohou vnímat např. psi, delfíni či netopýři. U zvuku je významná také jeho síla – akustický tlak (měříme v dB) a barva (harmonické kmity).¹

¹ <https://cs.wikipedia.org/wiki/Zvuk>

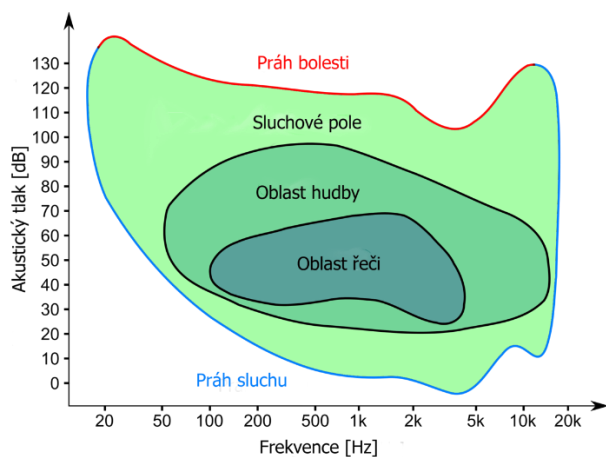
3 Sluch, sluchové pole, sluchová vada

Sluch – sluchový orgán



Obrázek č. 1: Sluchový orgán²

Sluchové pole



Obrázek č. 2: Sluchové pole³

² https://cs.wikipedia.org/wiki/Ucho#/media/File:Anatomy_of_the_Human_Ear_cs-2.svg

³ https://www.wikiskripta.eu/w/Pr%C3%A1h_sluchu_a_sluchov%C3%A9_pole#/media/File:Sluchov%C3%A9_pole_-_Graf.png

Velikost akustického tlaku (síla zvuku) na příkladech:

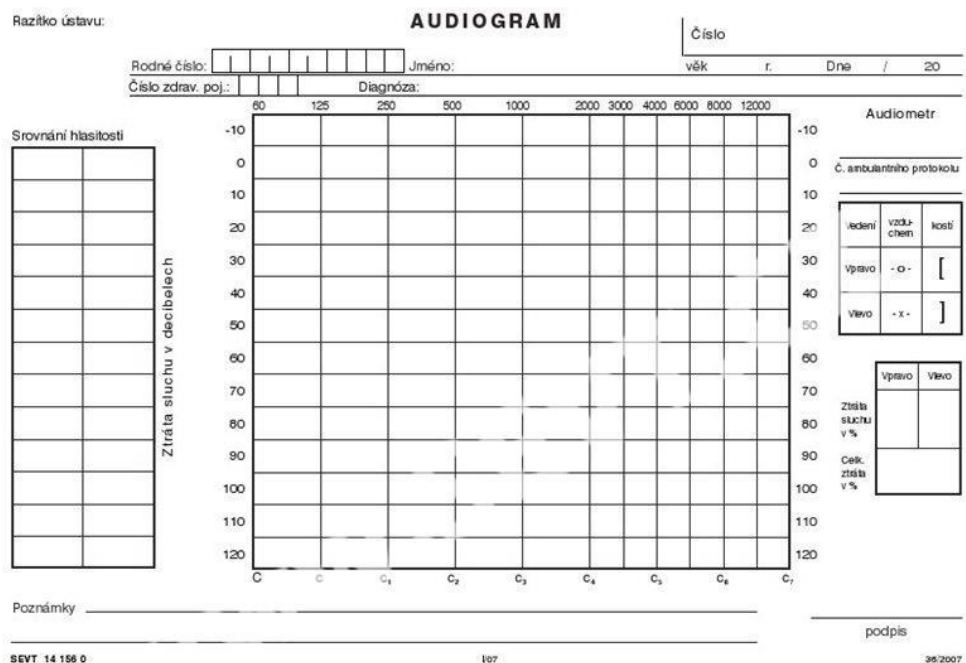
- **Práh slyšitelnosti** - 0 dB – zvuk této síly dnes slyší jen malá část lidí
- Tichý pokoj - 30 dB
- Tikot hodin - 35 dB
- Šum ve studiu - 40 dB
- Šepot z 10 cm - 50 dB
- Šelest listí stromů - 60 dB
- Hluk v dopravních prostředcích - 70 dB
- Silný provoz – hluk u silnice - 80 dB
- rockové, metalové kapely - 90 dB
- **Práh nepříjemnosti** je kolem 100 dB (individuální)
- Start tryskového letadla, 10 m od stroje - 116 dB
- **Práh bolesti** 100 – 130 dB (záleží na výšce tónu – frekvenci)
- Výstřel z děla - 160 dB
- Výbuch dělostřeleckého granátu 182 dB

Sluchová ztráta

Měřením sluchových ztrát se zabývá audiometrie

Velikost sluchové ztráty se zaznamenává do audiogramu.

Normální sluch se dnes pohybuje lehce pod 0 dB na audiogramu.



Obrázek č. 3: Audiogram

VELIKOST ZTRÁTY SLUCHU PODLE WHO	NÁZEV KATEGORIE ZTRÁTY SLUCHU	NÁZEV KATEGORIE PODLE VYHL. MPSV Č. 284/1995 Sb.
0 – 25 dB	Normální sluch	
26 – 40 dB	Lehká nedoslýchavost	Lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
41 – 55 dB	Střední nedoslýchavost	Středně těžká nedoslýchavost
56 – 70 dB	Středně těžké poškození sluchu	Těžká nedoslýchavost
71 – 90 dB	Těžké poškození sluchu	Praktická hluchota
Více než 90 dB, ale body v audiogramu i nad 1 kHz	Velmi závažné poškození sluchu	Úplná hluchota
V audiogramu nejsou žádné body 1 kHz	Neslyšící	Úplná hluchota

Obrázek č. 4: Výčet kategorií ztráty sluchu



Projevy sluchově postiženého žáka ve třídě

- často se žák chová nepřiměřeně vzniklé situaci, v hlučném prostředí jsou jeho reakce horší;
- na pokyny reaguje žák někdy správně, jindy vůbec, nebo jinak než předpokládáme – často pokyn správně nepochopí – záleží na prostředí, ve kterém je pokyn žákovi zadán (nerozumí například v hlučném prostředí nebo když mluví několik osob současně);
- žák se zdá být nesoustředěný, unavený, o práci často nemá zájem;
- aktivity založené na poslechu žáka většinou nebaví, často při nich vyrušuje;
- při diktování textu dělá často chyby – zaměňuje slova s podobnou výslovností, zaměňuje znělé a neznělé hlásky, dělá chyby v dílce hlásek;
- často vyrušuje – baví se se spolužáky – ptá se jich na to, čemu nerozumí;
- viditelně se soustředí na ústa a mimiku mluvčího – pomáhá mu to pochopit obsah sdělovaného;
- některým lidem rozumí lépe, jiným hůře (poloha hlasu, dodržování možnosti odezírání...);
- často se stává, že neporozumí slovnímu zadání – vypracuje jiný domácí úkol, udělá jinou úlohu;
- často má poruchy řeči, komolí slova a věty, má chybnou intonaci.

Kompenzace sluchových vad

Provádí se pomocí sluchadel, nebo kochleárních implantátů.

Typy sluchadel:



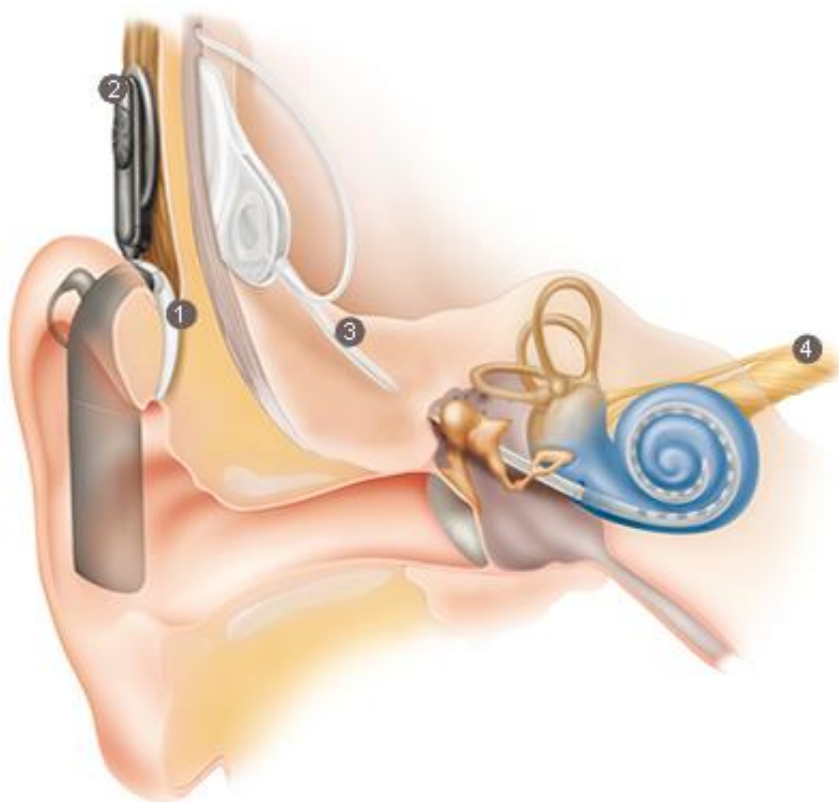
Obrázek č. 5: Typy sluchadel⁴

⁴ <http://www.pomuckyproneslysici.cz/ztracite-sluch/t1130>

Implantáty:

Kochleární implantát (cochlea – latinsky hlemýžď) má název podle místa, kam je napojen svazek elektrod (Obrázek č. 6, bod č. 3)

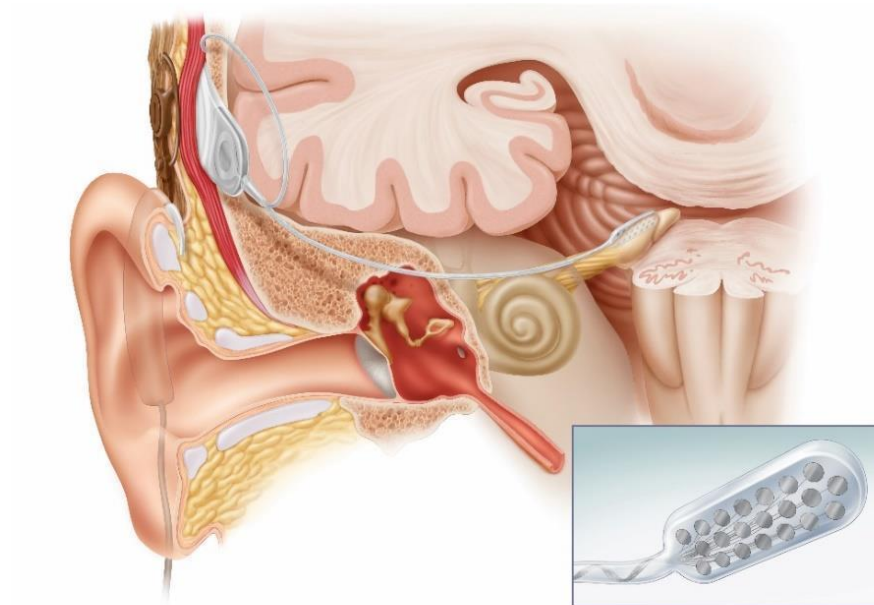
Zvuk zpracuje řečový procesor (Obrázek č. 6, bod č. 1) a převede ho na elektrické signály. Přes vnější část kochleárního implantátu (Obrázek č. 6, bod č. 2) jsou potom pomocí elektromagnetické indukce převáděny elektrické signály do vnitřní části kochleárního implantátu a odtud odchází svazkem elektrod do hlemýžďe, ve kterém tyto elektrické signály dráždí jednotlivá nervová zakončení. Z hlemýžďe informaci o zvuku přenáší sluchový nerv (Obrázek č. 6, bod č. 4) do mozku.



Obrázek č. 6: Kochleární implantát⁵

⁵ <https://www.fnbrno.cz/prvni-kochlearni-implantace-ditete-na-morave/t4639>

Kmenový implantát používáme v případě, pokud nelze využít pro přenos informace nervová zakončení v hlemýždi. Pracuje na stejném principu jako implantát kochleární jen s tím rozdílem, že elektrický signál dráždí nervová vlákna přímo v mozgovém kmeni (napojení na mozkový kmen, proto kmenový implantát).



Obrázek č. 7: Kmenový implantát⁶

⁶ <https://www.cochlear.com/cz/home>



4 Komunikace se sluchově postiženými

Pravidla komunikace se sluchově postiženými

- pro komunikaci zajistěte tiché a klidné místo;
- zjistěte, na které ucho slyší sluchově postižený lépe, na kterém uchu má sluchadlo, nebo kochleární implantát a při komunikaci toho využijte;
- domluvte se se sluchově postiženým, o čem budete mluvit – usnadníte mu tím porozumění;
- když budete chtít začít mluvit o něčem jiném, tak o tom sluchově postiženého informujte;
- mluvte obvyklou silou hlasu i rychlostí řeči a dělejte při mluvení přestávky, aby měl sluchově postižený čas si domyslet obsah sdělovaného a mohl reagovat;
- provádějte kontrolu, zda vám sluchově postižený rozumí (neptejte se rozumíš mi, ale zeptejte se na konkrétní věc, kterou jste mu sdělili);
- když zjistíte, že vám sluchově postižený nerozuměl, ujistěte se, že pochopil téma hovoru, sdělte mu v klidu informaci znovu, zvolte jiná slova, nebo informaci napište, použijte prstovou abecedu, mobil, nebo sluchově postiženému naznačte, o co se jedná;
- pokud je více účastníků hovoru tak dbejte na to, aby sluchově postižený vždy viděl, kdo mluví – nikdy nesmí mluvit více lidí současně;
- když sluchově postižený umí odezírat, dodržujte pravidla odezírání.

Pravidla odezírání

- odezírání je pro sluchově postižené velice obtížná činnost, proto je třeba nastavit optimální podmínky;
- při rozhovoru stojíme proti sobě, oči obou komunikujících osob by měly být ve stejné výšce, optimální vzdálenost je 1 až 3 metry;
- obličej slyšícího by měl být dobře osvětlen, na obličej sluchově postiženého by nemělo svítit přímé světlo, aby ho neoslňovalo a neztěžovalo mu tak odezírání;
- při artikulaci je třeba dodržovat obvyklou rychlost i sílu hlasu (pokud šeptáme, nebo křičíme, mění se postavení mluvidel);
- slyšící by neměl při komunikaci se sluchově postiženým jíst, pít, žvýkat, měl by mít upraveny vousy a vlasy tak, aby nepřekrývaly ústa;
- odezíráním nelze většinou zachytit přesnou podobu slov a vět (nevidíme například znělost hlásek), odezírající si musí význam sdělovaného domyslet, proto i zde je důležité držet se komunikovaného tématu.

Chyby v komunikaci s člověkem se sluchovým postižením

- na sluchově postiženého nekřičte (stejně vám nebude rozumět ☺);
- artikulaci neodbývejte, mluvte klidně;
- neobracejte se při komunikaci ke sluchově postiženým zády, stůjte klidně;
- nepoužívejte cizí, neobvyklá, nebo málo užívaná slova, odborné názvy vysvětlete
- nemluvte v dlouhých, rozvinutých větách.

5 Poradenská zařízení a jejich pomoc při práci se sluchově postiženým dítětem

Volba komunikačního systému

Podle stavu sluchu dítěte, kompenzace vady, věku, rodinného zázemí, prognózy do budoucna doporučí poradenské zařízení rodičům volbu komunikačního systému. Informace o volbě komunikačního systému je součástí doporučení poradenského zařízení.

Služby poradenského zařízení

- diagnostika komunikačních kompetencí dítěte;
- pomoc při zajištění kompenzace sluchové vady dítěte;
- pomoc rodině při získávání pomůcek, sociální podpory...;
- práce s dítětem – rozvoj jeho komunikačních kompetencí;
- sestavení zprávy a doporučení pro školskou péči o dítě s potřebou podpůrných opatření;
- pomoc škole při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu;
- pomoc škole při zajišťování podpůrných opatření uvedených v doporučení;
- sledování vývoje dítěte nebo žáka a dle potřeby úpravy doporučení.



6 Integrace sluchově postiženého dítěte

Práce s doporučením poradenského zařízení

Výsledkem poradenských služeb školských poradenských zařízení směřujících k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb jsou zpráva a doporučení, jejichž náležitosti jsou upraveny vyhláškou 27/2016Sb. v platném znění. Na základě doporučení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka se poskytují podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Podpůrná opatření jsou vyjmenována v příloze vyhlášky 27/2016Sb. v platném znění.

Úpravy vzdělávacího obsahu a výstupů vzdělávání – IVP

Na základě doporučení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka je zpracován bez zbytečného odkladu Individuální vzdělávací plán (nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení). Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka. Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák zletilý.

IVP obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o:

- a) úpravách obsahu vzdělávání žáka;
- b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání;
- c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka;
- d) případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.

Možnosti úprav vzdělávacího obsahu jsou součástí příslušných RVP.

Organizace vzdělávání sluchově postiženého dítěte

Sluchově postižené dítě se může vzdělávat v běžné spádové škole, kde mu mohou být na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytována podpůrná opatření.

Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.

Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1 k vyhlášce 27/2016Sb. v platném znění.

Metody výuky

Úpravy metod výuky, včetně domácí přípravy reflektují možnosti a potřeby žáka ve vztahu k věku; zohledňují učební styly žáka; respektují míru nadání žáka a jeho specifika. Rozvíjejí myšlení, paměť, pozornost, vnímání, vedou k osvojení vědomostí, dovedností a postojů. Zahrnují intervence na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností a kompetencí žáka. Cílené zaměření na podporu dovedností a kompetencí žáka, které umožňují překonání bariér v jeho vzdělávání a jeho zapojení do práce ve školní třídě.

Předměty speciálně pedagogické péče (dále jen PSPP)

Výuku PSPP zajišťují speciální pedagogové – absolventi magisterského studia speciální pedagogiky.

Konkrétní určení PSPP a počet vyučovaných hodin záleží na doporučení školského poradenského zařízení. Určený předmět se následně zapracovává do školního vzdělávacího programu. To jak je výuka PSPP organizována je v kompetenci ředitele školy. Při zajištění PSPP je možno využít individuální nebo skupinové práce.

Pokud škola vyučuje různé předměty speciálně pedagogické péče pouze u jednotlivých žáků, uvede v části ŠVP „Zabezpečení výuky žáků se SVP“ výčet předmětů speciálně pedagogické péče, jejichž výuku zabezpečuje.

Zajištění PSPP je možné jak nad rámec celkové povinné časové dotace (nesmí být ale přitom překročena maximální týdenní hodinová časová dotace daná pro jednotlivé ročníky základního vzdělávání školským zákonem) tak v rámci výuky (časová dotace k realizaci PSPP je čerpána z disponibilní časové dotace dané RVP).

Úprava podmínek a prostředí pro vzdělávání sluchově postiženého žáka

- Komunikace na krátkou vzdálenost
- Klidná, tichá místnost
- Osvětlení
- Úprava zasedacího pořádku
 - 2 – 3 lavice u okna
 - Otáčecí židle bez koleček
- Respektování zásad správné komunikace se sluchově postiženými



- Respektování prodlev v odpovědích
- Podpora rozvoje slovní zásoby, četba
- Úprava – modifikace podávaných informací (snížená slovní zásoba)

Péče o sluchadla a kochleární implantáty

- Při nastavování sluchadla je hlavním cílem dosáhnout toho, aby byl sluchadlem zesílený signál pro jeho uživatele přínosem.
- Vždy před začátkem práce s dítětem se sluchovou protetikou je třeba zkontrolovat její funkčnost.
- Test Lingových zvuků zahrnuje šest různých zvuků řeči, které jsou rozprostřeny napříč celým řečovým spektrem (Ling, D., 1978). Řečové frekvence jsou v rozsahu 500 – 2000Hz. Hlasy „m“ a „u“ jsou označovány jako nízkofrekvenční, hláska „i“ zahrnuje nízké i vyšší frekvence, hláska „a“ je ve středu řečového pole, hlasy „s“ a „š“ jsou charakterizovány jako vysokofrekvenční
- Pro plnohodnotný vývoj řeči by dítě podle tohoto testu mělo bezpečně identifikovat všech šest zvuků. Test by měl být proveden zvlášť na pravém uchu, zvlášť na levém uchu a pak binaurálně.
- Vyšetřující osoba (rodič, speciální pedagog) by měl vyslovovat jednotlivé hlasy ve vzdálenosti maximálně 0,5m od mikrofonu dané kompenzační pomůcky. Intenzita hlasového projevu by měla normální. V místnosti, kde je test prováděn, by měl být klid, aby se vyloučily veškeré rušivé vlivy. Pořadí vyslovovaných hlasek má být náhodné.

Pomůcky pro sluchově postižené

- sluchadla, kochleární implantáty
- přístroje převádějící zvuk na světlo, nebo na vibrace (světelný zvonek, vibrační budík...)
- indukční smyčka
- pomůcky pro komunikaci na dálku (fax, internet, mobil...)
- pomůcky pro získávání informací (teletext, skryté titulky, internet...)
- nabídka pomůcek: <http://www.pomuckyproneslysici.cz/> nebo <https://slysetvic.cz/>

7 Personální podpora

Přidělována na základě doporučení poradenského zařízení

Asistent pedagoga pro sluchově postižené

Hodí se spíše pro sluchově postižené děti s kombinovanou vadou. Pomáhá učiteli nebo postiženému žákovi. Pro sluchově postiženého žáka může zajišťovat vizualizaci mluvené češtiny nebo písemný záznam mluvené řeči (§6 odst. 4 a 5 vyhl. 27/2016 v platném znění).

Tlumočník českého znakového jazyka pro sluchově postižené

Hodí se pro těžce sluchově postižené děti a žáky, které nedokáží komunikovat orálně a které jsou schopny komunikovat v českém znakovém jazyce (typicky těžce sluchově postižené děti a žáci neslyšících rodičů).

Přepisovatel pro neslyšící

Hodí se pro žáky ohluchlé v pozdějším věku, kdy již byla rozvinuta orální komunikace žáka a žák umí číst a psát.

8 Sociální integrace dítěte

Je základem úspěšné integrace sluchově postiženého dítěte do běžných škol. Dítě musí být spontánně (bez tlaku pedagogického pracovníka na třídu) integrováno do kolektivu třídy, mít ve třídě sociální vazby – kamarády, se kterými plnohodnotně komunikuje bez prostředníka. Pokud se nepodaří sociální integraci dítěte zajistit, dítě strádá po psychické stránce, má v životě problémy s uplatněním, s komunikací s okolím. Nedostatek sociálních vazeb často končí vážnými psychickými poruchami sluchově postiženého dítěte.



9 Závěr

Integrace dětí a žáků, kteří mají prostou sluchovou vadu bez dalších komplikací, u kterých byla sluchová vada včas diagnostikována a vhodným způsobem kompenzována, kteří mají bezproblémové rodinné zázemí a kteří nemají další postižení, probíhá většinou bez velkých problémů.

Zcela opačně je tomu u dětí a žáků, kteří mají kombinované postižení a u dětí a žáků, u kterých jejich handicap nebyl včas diagnostikován ani nebyl včas a odpovídajícím způsobem kompenzován. V tomto případě bývá často vhodnější výchova a vzdělávání ve školách pro děti s narušenou komunikační schopností.

Kritériem funkčnosti integrace dítěte a žáka do běžného vzdělávacího proudu je jeho plná sociální integrace do kolektivu třídy.

10 Zdroje

POTMĚŠIL, M. a kol. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: UPOL, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3

ROUČKOVÁ, J. 2012 *Práce s žáky se sluchovým postižením*. Powerprint s.r.o.,

BARVÍKOVÁ, J. a kol. 2015 *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání*. Olomouc, UPOL. ISBN 978-80-244-4690-5 (el.verze)

NOVÁKOVÁ, I., BARVÍKOVÁ, J. 2015 *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením*. Olomouc: UPOL. ISBN 978-80-244-4680-6 (el. verze)

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění – obecná část*. Olomouc: UPOL, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2 (el. verze)



Aplikace dalších podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním

Autorky textu:

PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D. – speciální pedagožka SPC Jedličkův ústav

Mgr. Markéta Benoniová – vedoucí ambulantní péče a speciální pedagožka SPC Jedličkův ústav

Anotace vzdělávacího programu:

Cílem kurzu je vybavit posluchače aplikovanými znalostmi z oboru somatopedie a speciální pedagogiky. Text je zaměřen na aktuální témata integrovaných dětí, žáků, studentů s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním v běžném dnešním vzdělávání.

Čtenáři budou seznámeni s jednotlivými typy tělesného postižení a závažného onemocnění (DMO, jiné poruchy centrální nervové soustavy, vývojové deformace, SMA, DMD, onkologické onemocnění, epilepsie, cukrovka, poúrazové stavy aj.), dále s dopady tělesného postižení a závažného onemocnění v procesu edukace a se speciálně vzdělávací potřebami těchto dětí/žáků/studentů.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- c. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních.

1 Úvod

Pozornost je soustředěna na nový model posuzování speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) a poskytování podpůrných opatření v mateřských, základních a středních školách, dále na aplikaci těchto opatření v praxi jako rovnost šancí v přístupu ke vzdělávání této skupiny. V úzkém propojení vzdělávání v mateřských, základních, středních škol seznámíme čtenáře se zkušenostmi z terénu, nabídneme různé pohledy na tuto problematiku. Pozornost bude věnována pedagogům mateřských, základních a středních škol a jejich práci s podpůrnými opatřeními, problematice metod a forem práce, hodnocení, IVP, asistentům pedagoga a možnosti využití kompenzačních a didaktických pomůcek pro výše jmenovanou cílovou skupinu.

2 SPC pro žáky s tělesným postižením - způsob práce, posuzování podpůrných opatření, efektivní spolupráce SPC a škol

Standardní služby školských poradenských zařízení jsou poskytovány bezplatně na základě žádosti zákonných zástupců, zletilého žáka nebo studenta a řídí se vyhláškou č. 72/2005 Sb. Klient může žádost o vyšetření podat osobně, telefonicky i emailem. Pracovník, který žádost přijímá, zaznamenává i zakázku klienta.

Žádost o poskytnutí poradenské služby se eviduje prostřednictvím formuláře, a stanoví se termín poskytnutí služby - vyšetření. Nezbytnou podmínkou poskytnutí poradenské služby je informovaný souhlas. Samotné vyšetření, ať již speciálně pedagogické či psychologické, zahrnuje standardní diagnostiku, rozhovor a pozorování. Celý proces vyšetření začíná sběrem anamnestických dat o klientovi. Výstupem tohoto vyšetření je Zpráva z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a Doporučení Školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole (dále Doporučení ŠPZ).

Samotné Doporučení ŠPZ obsahuje:

- identifikační údaje žáka a školy, do které dochází, v neposlední řadě i identifikační údaje školského poradenského zařízení;
- datum přijetí žádosti o poradenskou službu;
- shrnutí závěrů z vyšetření ve školském poradenském zařízení, včetně důležitých informací z průběhu samotného vyšetření;
- popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka dle vyšetření ve školském poradenském zařízení;



- pokud školské poradenské zařízení udělá závěr, že pro vzdělávání těchto žáků je vhodnější škola zřízena dle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004. Je nutné to taktéž zapsat do textu Doporučení ŠPZ;
- taktéž popisuje podpůrné opatření doporučená na míru žákovi. Důležité je uvádět i stupeň podpůrných opatření. Případně i specifické kombinace v případě potřeby;
- návrh postupu při poskytování podpůrných opatření. Doporučujeme co nejpresněji popsany popis těchto podpůrných opatření;
- poučení o možnosti podat žádost o revizi dle §16 odstavce b) zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění;
- důležité je zde uvést i identifikační údaje samotného pracovníka školského poradenského zařízení a datum vyhotovení tohoto Doporučení ŠPZ.

Působnost našeho SPC je vymezena dostupnou oblastí pražských a středočeských škol.

Činnosti Speciálně pedagogických center se dělí na péči:

- a) ambulantní - na pracovišti speciálně pedagogického centra. Interdisciplinární spolupráce je zde zajištěna spoluprací mezi psychologem, speciálním pedagogem a sociálním pracovníkem, s možnými konzultacemi ze strany lékařů. Cílem této spolupráce je získat komplexní a aktuální obraz žáka.
- b) terénní – společně s ambulantní péčí na pracovištích speciálně pedagogických center by měla být dělana i podpora terénní. Tato podpora probíhá ve školách a školských zařízeních a obecně v institucích pečujících o žáky se zdravotním postižením. Cílem terénní péče je pozorovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v jeho přirozeném prostředí. V případě žáků s tělesným postižením jde o velmi důležitou složku z důvodu kontroly bezbariérovosti provozu školy pro žáka s tělesným handicapem.

Cílem poradenské služby je „provázení“ žáka a jeho rodiny, po celou dobu docházky od mateřské po střední školy. **Speciálně pedagogické centrum Jedličkův ústav a školy** se zaměřuje na podporu vzděláváním žáků s tělesným postižením především v rámci společného vzdělávání ve školách běžného typu, ale i ve školách zřízených podle §16 odst. 9. Klientům SPC nabízí, vedle standardních služeb, i konzultace s odborníky z Jedličkova ústavu a škol v otázkách fyzioterapie, ergoterapie, logopedie, kompenzačních, rehabilitačních pomůcek a další služby. Rovněž mohou využít aktuální nabídku pobytů Jedličkova ústavu a škol a to ať rehabilitačních či diagnostických.

Postupy práce ve Speciálně pedagogickém centru:

Reagujeme na kontakt rodičů. Posíláme rodině dotazník, který obsahuje základní údaje, souhlas zák. zástupců s poskytováním porad. služeb centrem atd. Zároveň žádáme o poskytnutí zpráv od odborných lékařů a případně z minulých psychologických vyšetření.

První společné setkání se uskutečňuje na pracovišti našeho centra. Proběhne diagnostické vyšetření dítěte psychologem a speciálním pedagogem. Sociální pracovníce v anamnestickém rozhovoru s rodiči zjišťuje všechny důležité okolnosti pro další společnou práci. V závěru setkání předběžně informujeme rodiče o výsledcích vyšetření a domlouváme společnou strategii další spolupráce.

Zprávu z psychologického a spec. ped. vyšetření dostávají v písemné podobě poštou či osobně rodiče, zletilý žák. Školám na základě vyšetření vypracovává SPC Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. První společné setkání je začátkem dlouhodobé spolupráce s dítětem, rodinou a školou. Následné kontakty a spolupráci iniciuje SPC, v případě potřeby rodina nebo škola. V průběhu školní docházky dítěte probíhají kontrolní vyšetření, společné vyhodnocování podpůrných opatření, konzultace individuálních vzdělávacích plánů. Mnoho aktuálních problémů se vyřeší právě při těchto návštěvách ve škole, hospitacích ve třídách, rozhovorech s pedagogy, dětmi i rodiči. V praxi se nám opakovaně osvědčuje vytvoření tzv. integračního týmu, kde jsou zástupci školy, rodiny, SPC a v pravidelných intervalech se setkávají a reflektují situaci kolem žáka.

Činnosti SPC: upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 73 /2005Sb. a její novela vyhl. 147 z roku 2011Sb., zejména vyhl. č. 72 z roku 2005 a její novela vyhl. 116/2011Sb.

3 Vymezení základních pojmů

Metodický pokyn k zařazování žáků do kategorií zdravotních znevýhodnění za účelem jejich zařazení do vzdělání říká:

„Tělesné postižení je zdravotní postižení definované tělesnou odchylkou jedince omezující jeho pohybové schopnosti, což přímo ovlivňuje jeho kognitivní, emocionální, sociální výkony. Jsou narušeny role, které postižený ve společnosti zastává: soběstačnost, schopnost cestovat, partnerská a rodinná role, pracovní a zájmová činnost.“ Současně je v kategorii těl. postižení definován aktuálně nemocný jedinec s velmi závažným onemocněním, s dlouhodobým dopadem na průběh jeho vzdělání. „Mezi aktuálně nemocné zařazujeme děti, žáky, studenty se závažným průběhem onkologických, kardiologických, neurologických, metabolických a dalších onemocnění.“



V obecné rovině somatickým postižením rozumíme takové postižení, které se projevuje buď dočasnými nebo trvalými problémy v motorických dispozicích dítěte. Jedná se o poruchy nervového systému, mající za následek poruchu hybnosti. Také může jít o různé poruchy pohybového a nosného aparátu. Mezi příčiny tělesných postižení jsou v obecné rovině zařazovány nejrozumnější endogenní a exogenní faktory.

Do kategorií tělesného postižení spadají:

Centrální a periferní obrny (nejčastěji DMO), vrozené vývojové vady končetin (deformace, malformace a amputace), metabolické poruchy, chronická – dlouhodobá onemocnění (alergie, astma, diabetes, cystická fibróza a mnohá další), stavy po úrazech a onkologických onemocněních, epilepsie, všechny druhy myopatií a neuropatií atd.

Diagnóza sama o sobě neříká, co dítě skutečně dokáže ani nepopisuje jeho reálné schopnosti a možnosti. V obecné rovině platí zásada, že „vozík není diagnóza“. Při spolupráci SPC a školy jde posuzování speciálně vzdělávacích potřeb dítěte. Závěr by měl být škole i rodičům srozumitelný, měl by popisovat reálné schopnosti dítěte s nastavením optimálních způsobů školní práce.

Posuzuje se např. vývoj jemné motoriky, hrubé motoriky, zraku, sluchu, porozumění a formální stránky řeči, úroveň intelektových schopností, školních vědomostí apod.

Při začleňování žáků do běžné školy je nutné klást důraz na to, aby vzájemné sociální ovlivňování nevytvářelo, ale naopak odstraňovalo sociální bariéry (např. nadměrná pomoc ze strany asistenta pedagoga může vést k nesamostatnosti a limitům ve vytváření vrstevnických vztahů).

Stručný přehled jednotlivých diagnóz:

- I. Dětská mozková obrna** (dále DMO) - Obrnu je možné lidově popsat jako ztrátu schopnosti uskutečnit volní pohyb. Diagnóza DMO má mnoho podob, od lehkého handicapu po kombinované postižení Dětská mozková obrna je důsledek poškozených centra/center centrální nervové soustavy a její funkce řízení pohybu.

Formy DMO:

– Spastické formy DMO (spasmus = zvýšené svalové napětí)

- hemiparetická - zvýšené svalové napětí horní a dolní končetiny jedné poloviny těla, horní končetina je postižena více než dolní, typické je flekční držení ruky
- diparetická - spastickou formou je postižena dolní polovina těla, může být provázena i lehčí formou postižení horních končetin; charakteristické je nůžkovitá chůze. Velmi častá je kombinace s mozečkovými příznaky. Děti mají poruchu rovnováhy a třes.

- kvadraparetická - zvýšené svalové napětí postihuje všechny čtyři končetiny; u jednotlivých končetin může jít o různý stupeň jejich postižení
- **Nespastické formy DMO** - dochází k špatně ovládané hybnosti v charakteristických pohybových vzorcích, nespastické formy postihují končetiny, hlavu, trup i mluvidla
 - dyskinetická – je charakterizovaná nepotlačitelnými pohyby - atetoidními dyskinézami, grimasováním, hadovitými hyperkinézami
 - hypotonická – jde o dominantní oslabení svalového tonu trupu i končetin, s postupujícím věkem přechází do jiných forem

Poruchy přidružené s DMO

- Poruchy řeči - artikulace (dyslálie, anartrie, dysartrie)
- Zrakové obtíže (ambliopie, hemianopie, strabismus, nystagmus, slabozrakost)
- Mentální retardace
- Poruchy sluchu
- Epilepsie

Epilepsie provází DMO poměrně často. U dětí je epilepsie závislá na stupni zralosti mozku. Převažují záchvaty *myoklonické* jako záškuby různé intenzity a lokalizace, u školních dětí se často objevují tzv. *absence* - zahledění v sériích.

Můžeme se setkat se zvýšenou dráždivostí CNS a pohotovostí k úzkostnému prožívání.

II. Neuromuskulární a svalové onemocnění

Mezi klinické příznaky patří *paréza* = slabost, *plégie* = snížení volního ovládní a tím i svalové síly.

- Myopatie - progresivní svalová dystrofie je závažné chronické svalové onemocnění, při níž se porucha hybnosti nachází přímo ve svalu, dochází k degeneraci svalových vláken příčně pruhovaného svalstva, které je nahrazeno vazivovou či tukovou tkání. Děti nejprve přestanou chodit, následně se zhoršuje celková pohyblivost. Prognóza je závislá na dědičných faktorech. Klienti jsou vysoce unavitelní.
- Spinální amyotrofie - Werdnig-Hoffmannova choroba - recesivně dědičná, prognóza je nepříznivá.
- Duchennova svalová dystrofie postihuje mužské pohlaví, v různé míře a posloupnosti vede k postupnému úbytku svalstva. Prognóza je nepříznivá.

III. Vrozené vývojové vady končetin – mezi vrozené vývojové vady končetin patří



- a) **chondrodystrofií**: vrozená vývojová vada chrupavky a osifikace kostí, která vede k poruše růstu (nejvýš 140 cm). Onemocnění je dědičné.
- b) Dále s **artrogryphosou** - jedná se o vrozené vazivové fixace kloubů. Je zde nutná rehabilitace k udržení pohyblivosti.

Vrozené vývojové vady končetin se nejčastěji rozdělují na *fokomelie* = chybí určitá část končetiny, *amelie* = chybí končetina celá.

IV. Stavy po poranění mozku

- a) Otřes mozku (komoce)
- b) Apalický syndrom - na základě úrazu může vzniknout takzvaný apalický syndrom jako závažný stav spojený s poruchou vědomí v důsledku rozsáhlého poškození mozkové kůry; ke zlepšení dochází dlouhodobou intenzivní rehabilitací.
- c) Paraplegie - buď jde o stav po úrazu (dojde k poškození míchy v celé šíři) nebo jako následek operace **vrozené meningomyelokely** - tedy rozštěp obratlového oblouku, kterým vyhrézává ven mícha i se svými obaly. Dochází k obrnám DK, ale i svěračů (časté infekce močových cest - přísný režim cévkování)

4 Dopady tělesného postižení a závažného onemocnění v procesu edukace

Nejčastější projevy tělesného postižení v procesu vzdělávání jsou:

- obtíže v oblasti hrubé a jemné motoriky, i v grafomotorice;
- problematická sebeobsluha;
- obtížnější adaptace v kolektivu vrstevníků;
- pomalé pracovní tempo, kolísání koncentrace pozornosti, výkyvy výkonů;
- zvýšená unavitelnost – děti samy neverbalizují své potřeby, signálem únavy mohou být určité projevy v chování, zhoršení kvality písma, nesoustředěnost, nápadné kolísání podávaných výkonů, změna emočního ladění dítěte apod.;
- specifické poruchy učení;
- problematická vizuomotorická koordinace, obtíže v oblastech vizuoprostorových vztahů (problematická orientace v mapách, grafech, matematických představách);
- nekvalitní sluchová diferenciací, sluchová analýza a syntéza;
- problematická zrková práce (v některých případech i v důsledku centrální zrkové vady);
- dílčí deficit kognitivních schopností;
- formální a obsahové nedostatky v řeči, zhoršená artikulace, obtíže s vybavováním, latence, menší slovní zásoba.

Doporučená zohlednění

- vždy respektovat aktuální zdravotní stav dítěte (konzultace se zákonným zástupcem);
- ve zvýšené míře dodržovat psychohygienická pravidla;
- polohování, včasná relaxace;
- navýšení časových limitů, delší časový prostor;
- zohlednění individuálního tempa;
- nepřetěžování kvantitou zadávané školní i domácí práce;
- umožnění střídání činností;
- zajištění správného fyziologického sedu;
- umožnit dostatečný časový prostor pro verbální vyjádření, respektovat případné latence a horší srozumitelnost řeči;
- umožnit práci s kompenzačními pomůckami a speciálními učebními materiály;
- využívat názor (tabulky, předepsaná pravidla, kalkulačka, vzorce, přehledy učiva-gramatika, vzorečky);
- úpravy textů – barevné zvýrazňování, zvětšení písma, členění částí textů – pro lepší orientaci;
- při čtení využívat čtecí okénko, záložku, pomáhat se zacílením oka, orientace v řádku, v ploše;
- umožnit alternativní formy záznamů učiva, xerox, psaní na PC/notebooku, práci s počítačovými programy;
- zajistit průběžnou pomoc asistenta pedagoga ve všech činnostech nadměrně zatěžujících žáka;
- alternativní formy ověřování znalostí žáka – testové formy, doplňování, umožnit ústní dovysvětlení napsaného, preferovat vhodnou formu (ústní zkoušení), doporučujeme průběžné hodnocení, konzultace;
- upřednostňovat prověřování znalostí bez stresujících nároků na rychlost odpovědi;
- vytvoření dostatečných časových limitů pro přesuny po školní budově;
- dle možností v co nejširší míře zapojovat žáka do všech aktivit spolu s vrstevníky;
- vždy zvažovat míru zátěže dítěte;
- tolerovat fyzická omezení a obtíže v oblasti, do kterých se negativně promítá základní dg. (např. geometrie);
- průběžná citlivá podpora emoční stability;
- v co největší možné míře vést k samostatnosti;
- respektovat potřebu autonomie.



Asistent pedagoga

Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga (dále AP) podává ředitel na základě Doporučení ŠPZ od 3. stupně podpůrných opatření.

Doporučení ŠPZ se stále váže na konkrétního žáka a je podloženo odbornými vyšetřeními (psychologické, speciálně pedagogické). Platnost je obvykle dva roky, po roce se Doporučení ŠPZ vyhodnotí a po kontrolním vyšetření se dle potřeby aktualizuje. Náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy, dle §5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., specifikace činností uvádí Doporučení ŠPZ. Žákům s tělesným postižením se doporučuje často dopomoc v sebeobsluze, popisuje a konkretizuje se podpora ve vzdělávacím procesu (dopomoc žákovi při osobní hygieně, přesunech, při manipulaci s pomůckami a učebními materiály, dopomoc v grafomotorice, zápisech učiva, v grafické předloze, časování, jako doprovod na akce pořádané školou apod.). Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením vyučujícího. Je dobré, když je mezi pedagogem a asistentem pedagoga otevřená komunikace a spolupráce. Asistent pedagoga může společně pracovat i s celým třídním kolektivem, přednostně ale zajišťuje speciálně vzdělávací potřeby žáka s tělesným postižením. Postavení asistenta pedagoga ve školách se stále vyvíjí, prochází změnami a formuje svůj rámeček.

Co se v praxi osvědčuje:

- jasně vymezit funkci asistenta pedagoga s náplní odpovídající zkušenostem, schopnostem a dosaženým vzděláním;
- jednoznačně formulovat kompetence a povinnosti-příslušné zařazení do platové třídy;
- nastavit dopředu hranice ve vztahu k žákovi (nemá být „nezastupitelným přítelem“);
- brát asistent pedagoga jako regulérního člena pedagogického sboru;
- asistent pedagoga zařadit do týmu kolem dítěte.

Co je nevhodné:

- asistent pedagoga je vnímán jako školní „outsider“ („ta paní od toho žáka“, „ruce k vozíku“);
- asistent pedagoga jako „brzda“ v zapojení žáka do třídního kolektivu, vrstevnických vztahů (nedává dostatek prostoru pro rozvoj žákovy samostatnosti);
- asistent pedagoga jako „medvědí služba“ do budoucna (žák je zcela závislý na jeho dopomoci).

Často se v praxi řeší např. nedostatečné finanční ohodnocení asistenta pedagoga, potřeba erudovanosti pracovníka na této pozici, dále dočasnost jeho působení ve funkci, vázanost na jedno konkrétní dítě. Pro zvládání profese asistenta pedagoga je vhodná možnost konzultací a

supervizí s jinými odborníky, zkušenějšími kolegy. Důležité jsou osobní rozhovory s rodiči dítěte, podpora od vedení školy.

Konkrétní doporučení pro spolupráci asistenta pedagoga s žákem ve školní výuce:

- veškerou pomoc je dobré provádět co nejvíce přirozeně, aby ji dítě nevnímalo jako určité omezení či jako postoj, zdůrazňující jeho handicap;
- rozlišovat, kdy se ve výuce jedná přímo o nácvik např. dovednosti psaní – v takovém případě by měl žák pracovat co nejvíce samostatně. Pokud se jedná o procvičování nějakých znalostí/vědomostí – je vhodnější, když asistent látku zapisuje a nezatěžuje tak dítě fyzicky náročným psaním;
- chválit a oceňovat veškeré i drobné, dílčí úspěchy žáka. Na mnoho činností vynakládá žák s tělesným postižením výrazně vyšší úsilí než ostatní děti ve třídě, je negativně ovlivněn dopady základní dg., proto není možné jeho výkony se spolužáky zcela adekvátně srovnávat;
- posilovat pozitivní motivaci pro školní práci, oceňovat výkony i v kratších časových intervalech (např. děti píší celou stranu – žák s tělesným postižením napíše 2 řádky, ostatní poznamenáno únavou, obtížemi v grafomotorice). Únava či případný stres/přetížení se mohou projevit zhoršenou kvalitou písma či např. nadměrnou tendencí škrkat v sešitě;
- žák může subjektivně vnímat, že v určité oblasti nedosahuje takových výsledků, se kterými by byl zcela spokojen a mrzí ho to. Je proto dobré chválit ho za snahu a podporovat ho v činnostech, které se mu daří. Je potřeba nastavit situaci tak, aby zažíval pocit úspěchu ohledně svého vlastního výkonu;
- podporování pozitivních vztahů se spolužáky (komunikace, vzájemné pomáhání). Neměli by chápat přístup k žákovi s tělesným postižením ze strany učitele nebo asistenta jako „zvýhodnění“, ale jako rovnocenný vzhledem k jeho handicapu;
- umožnit dítěti vyniknout v oblastech jeho nadání, předcházet vzniku pocitu méněcennosti či snížení jeho sebevědomí;
- nastavit situaci tak, aby byl žák s tělesným postižením co nejméně vyčleněn z kolektivu vrstevníků a společných aktivit.

5 Spolupráce rodiny a školy

ŠPZ se podílí na kontaktech školy a rodiny společně organizovanými týmovými schůzkami ještě před nástupem nového žáka do MŠ, ZŠ, SŠ;

- diskuse nad doporučenými podpůrnými opatřeními;
- v případě náhlých výkyvů v chování či prospěchu žáka;



- při aktuální změně zdravotního stavu;
- při pravidelných konzultacích nad individuálními vzdělávacími plány, tzv. integrační týmy;

Škola by měla se závěry v Doporučení ŠPZ a s navrhovanými podpůrnými opatřeními seznámit všechny zainteresované pedagogy, dále vytipovat kontaktní osobu. Naše zkušenosti ukazují, že potřeba frekvence společných schůzek se neodvíjí od výše stupně podpůrných opatření, vzájemná komunikace je stěžejní a důležitá pro spolupráci v řešení vzdělávání všech žáků se SVP.

Mezi pedagogy, zejména mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem je úzká spolupráce podmínkou úspěšnosti, přesné určení času a frekvence společných schůzek pomáhá v nastavení týmovosti, pro úspěšné společné vzdělávání osvědčuje se heslo „nebýt na to sám“.

Inspirace pro pedagogy:

- na začátku celého procesu je dobré, aby měl učitel možnost volby, zda chce integrovaného žáka vyučovat (zejména před nástupem žáka do 1. třídy);
- případné obtíže je vhodné přiznat a pojmenovat, hledat řešení v otevřeném rozhovoru;
- vedení školy by mělo podporovat učitele ve třídě s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami;
- důležité je vytvoření týmu spolupracovníků kolem dítěte ve spolupráci se SPC. Cílem je získat co nejvíce informací o dítěti;
- tým kolem dítěte zahrnuje vedle odborného pohledu třídního učitele další spolupracovníky, kteří dítě s tělesným postižením znají, mají svůj pohled na jeho schopnosti i limity a mohou tak co nejkomplexněji ovlivňovat vzdělávací proces a jeho cíle;
- využít dynamiku třídy, spolupráci s třídním kolektivem;
- věřit své profesionalitě, sám pedagog každodenní práci s žákem nachází optimální formy školní práce;
- nebát se klást otázky, hledat odpovědi za pomoci rodičů, pracovníků SPC i samotného dítěte a jeho spolužáků;
- vzájemně si předávat informace;
- nebrat IVP pouze formálně, ale jako pomůcku pro dítě i učitele, jehož výhody se mohou ukázat v dlouhodobější perspektivě;
- v IVP stanovovat postupné a přiměřené cíle, hodnotit dítě za jeho vlastní pokroky, nesrovnávat s ostatními žáky ve třídě;
- tolerantně hodnotit školní výkon zejména v oblastech, do kterých se negativně promítá základní diagnostika;
- motivovat dítě pochvalou a oceněním;

- radovat se i z drobných úspěchů svého pedagogického působení;
- brát rodiče dítěte jako partnera v diskuzi, využívat rodičovských znalostí, potenciálu (rodiče znají své dítě nejlépe); rodiče jsou součástí procesu rozhodování;
- vést efektivní komunikaci s rodiči, aktivní naslouchání, akceptovat odlišný pohled (příp. respektovat jejich odlišné sociokulturní zázemí);
- „odtabuizovat“ téma fyzického handicapu a speciálních potřeb dítěte v kolektivu třídy;
- o změnách ve způsobu školní práce předem žáka informovat a brát v úvahu jeho postoj.

Čeho je dobré se vyvarovat:

- nehledat „speciálně“ tam, kde lze s dítětem pracovat běžným způsobem;
- neizolovat dítě, nevylučovat z činností, které ho mohou bavit, i když se zapojuje jen dílčím způsobem;
- nepropadat skepsi při dílčích neúspěších a výkyvech ve výkonech dítěte;
- nevnímat možnost konzultací s odborníky jako kontrolu, ale využít jí jako podpory pro svoji práci;
- nebýt sám, spolupracovat v týmu.

Nejčastěji doporučované pomůcky

Široká nabídka i potřeba konkrétních pomůcek je zcela individuální, jejich konkrétní výběr lze navolit z možností naformátovaných pomůcek v Doporučení ŠPZ, konkrétní potřebu specifikujeme často po konzultaci s ergoterapeutem. Univerzálně se často doporučuje: Speciální školní nábytek - výškově nastavitelný stůl s výklopnou deskou a výřezem pro tělo, speciální židle, protiskluzná folie na lavici. Speciální pastelky - trojhranný program, nástavce na rozšíření úchopu, speciální pera, kružítko „s brzdou“, pravítka s úchytem, speciální samootvírací nůžky, nůžky pro leváky, masážní míčky, dechový a manipulační míč - Over Ball, rehabilitační vak, piškot, diktafon, PC/notebook, speciální klávesnice s příslušenstvím, vhodné výukové programy, barevné hranolky pro dyskalkuliky. Pomůcky pro polohování – Flip flop podložka, žíněnka, koberec, speciální polštáře.

Podstatné je zajistit včas potřebné pomůcky pro hygienu (bezbarierové toalety, sprchy, bidet apod), velkou otázkou je zajištění bezbariérovosti školních budov. Naše zkušenost je, že v některých případech stačí dílčí úpravy a především vůle pedagogů a vedení školy, např.:

- vedení školy netrvá na přesunech žáků do různých tříd po budově školy
- úprava prostředí třídy, tak aby byl dán dostatečný prostor pro pohyb žáka na vozíku
- dílčí úpravy na WC (madlo, širší rozměry dveří, snížení umyvadla, pákové baterie)
- odstranění prahů



10 Možnosti podpůrných opatření v jednotlivých stupních podpory

Samotná diagnóza může mít různé stupně podpory!

2. stupeň: rozsah dopadu speciálních vzdělávacích potřeb na vzdělávání je mírný

- např. žák s chronickým onemocněním při mírných obtížích ve vzdělávání
- např. žák s chronickým onemocněním při mírných obtížích ve vzdělávání
- např. žák s dlouhodobějšími problémy ve vzdělávání bez ohledu na příčiny znevýhodnění, u kterého jsou uvedená podpůrná opatření efektivní

3. stupeň podpory: rozsah dopadu speciálních vzdělávacích potřeb na vzdělávání je středně závažné

- např. žák se středně těžkým tělesným postižením s dopadem na hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku, s potřebou využití pomůcek při vzdělávání a s problémy se zvládnutím učiva, který potřebuje podporu asistence pedagoga, případně asistenci sdílenou
- např. žák, který při vzdělávání potřebuje využití finančně náročnějších pomůcek (k úpravě pracovního místa, PC s odpovídajícími programy, speciální klávesnice, myši a **podporu** ze strany dalšího pedagogického pracovníka
- např. žák se závažnou chorobou výrazně ovlivňující jeho možnosti při vzdělávání (omezená docházka do školy), který má problémy se zvládnutím učiva vyplývající z diagnózy

4. stupeň: rozsah dopadu speciálních vzdělávacích potřeb na vzdělávání je závažné

- např. žák s těžkými stupni zdravotního postižení, který má problémy se zvládnutím výuky, při vzdělávání potřebuje využití finančně náročných pomůcek a podporu dalšího pedagogického pracovníka
- např. žák se středně těžkým tělesným postižením a s přidruženými onemocněními (např. těžkou epilepsií, oslabenými funkcemi)
- např. žák se středně těžkým tělesným postižením v kombinaci s dalšími postiženími (sluch, zrak, řeč)
- např. žák se závažným onkologickým onemocněním s omezením docházky do školy

5. stupeň podpory: rozsah dopadů speciálních vzdělávacích potřeb na vzdělávání je nejzávažnější

- např. žák s nejtěžším stupněm tělesného postižení (progresivním) s dopadem na všechny funkce
- např. žák se vzácným onemocněním s mimořádně závažnými dopady do vzdělávacích potřeb, často potřebou vzdělávání v jiném než školním prostředí
- např. žák s těžkým tělesným postižením kombinovaným jinými závažnými postiženími



11 Závěr

Dnes hovoříme o inkluzi. My za tímto slovem chápeme především postoj společnosti, nastavení k tomu, aby všechny děti mohly být vzdělávané společně, podle svých potřeb a v rámci systému školství, který dokáže co nejlépe rozvíjet jejich schopnosti. Škola má dát všem žákům stejnou příležitost, obsah a výzvy, reagovat na jejich schopnosti, zájmy, respektovat to, kde žijí a kdo jsou jejich rodiče. Má to být škola pro všechny. Z našich zkušeností s prací s rodinami vnímáme, že vstup dítěte do 1. třídy je velkým mezníkem v život samotného dítěte, ale i celé rodiny. Škola je pro dítě s tělesným postižením většinou jedním z prvních míst, kde se stává součástí společnosti. Zde se vytváří malá komunita, která se učí spolu například komunikovat, kooperovat, pomáhat si, vzájemně se chápat. A v dospělosti tito lidé již snáze umějí spolu žít a jednat. Lze ještě dodat, že škola není jen místo pro učení se vědomostí a jednotlivých výukových předmětů, ale i místo pro budování sociálních vztahů, místo pro přijímání toho druhého, o vytváření životních hodnot. Tedy jakýsi společenský vztah, který otevírá možnost pro reflexi společnosti, společenských nerovností, kulturních představ apod.

Jako pracovnice SPC JÚŠ se tento přístup ke vzdělávání dětí snažíme nastavovat již více jak 20 let. Čerpáme zcela logicky ze způsobů a přístupů ke vzdělávání dětí s tělesným postižením tak, jak je známe ze škol Jedličkova ústavu, ale v mnoha případech i ze škol běžných, pro které především fungujeme.

12 Zdroje

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno. Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0
- KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1
- KRAUS, J. a kol. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1018-8
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2001. ISBN 80-86022-92-7
- MILICHOVSKÝ, L. *Kapitoly ze somatopedie*. 1. vyd. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2010, ISBN 978-80-7452-001-3
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: Pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 80-85937-60-3
- STEHLÍK, A. a kol. *Dítě s dětskou mozkovou obrnou v rodině*. Praha: Avicenum, 1977. ISBN 80-3691-3
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. 2. Vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-34-0
- ZIKL, P. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3856-7
- GREGORA, M. *Jak se „drobné“ odchylky od normálního zdravotního stavu mohou promítnut do procesu učení*. Školní poradenství v praxi. Wolters Kluwer ČR. Praha: U Nákladového nádraží 10, 2018/5, s. 17-20. ISSN 2336-3436. www.rizeniskoly.cz.
- MUSÍLEK, R. *Závod s časem*. Můžeš. Spolek přátel Konta bariéry ve spolupráci s Nadací Charty 77. Praha: Melantrichova 504/5.12/2017-1/2018, s. 7-9. ISSN 1213-8.



13 Přílohy

Příloha č. 1



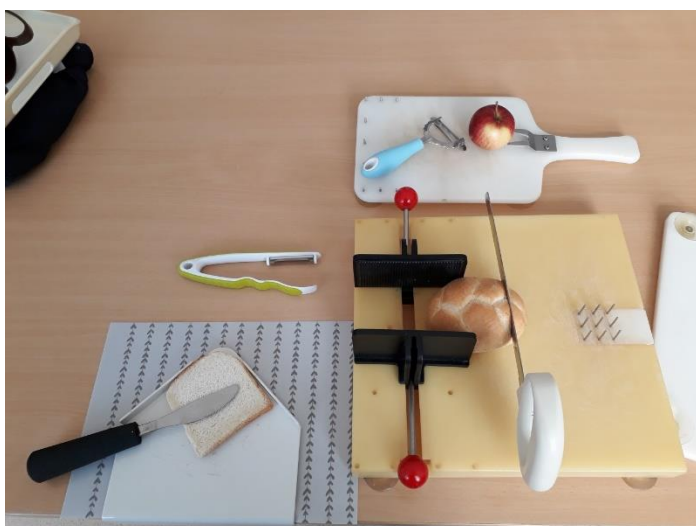
Příloha č. 2



Příloha č. 3



Příloha č. 4





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Příloha č. 5



Příloha č. 6





Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je kolektiv autorů NPI ČR (nástupnická organizace NÚV, projekt IPs KIPR v letech 2016 až 2020).

Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) – Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.