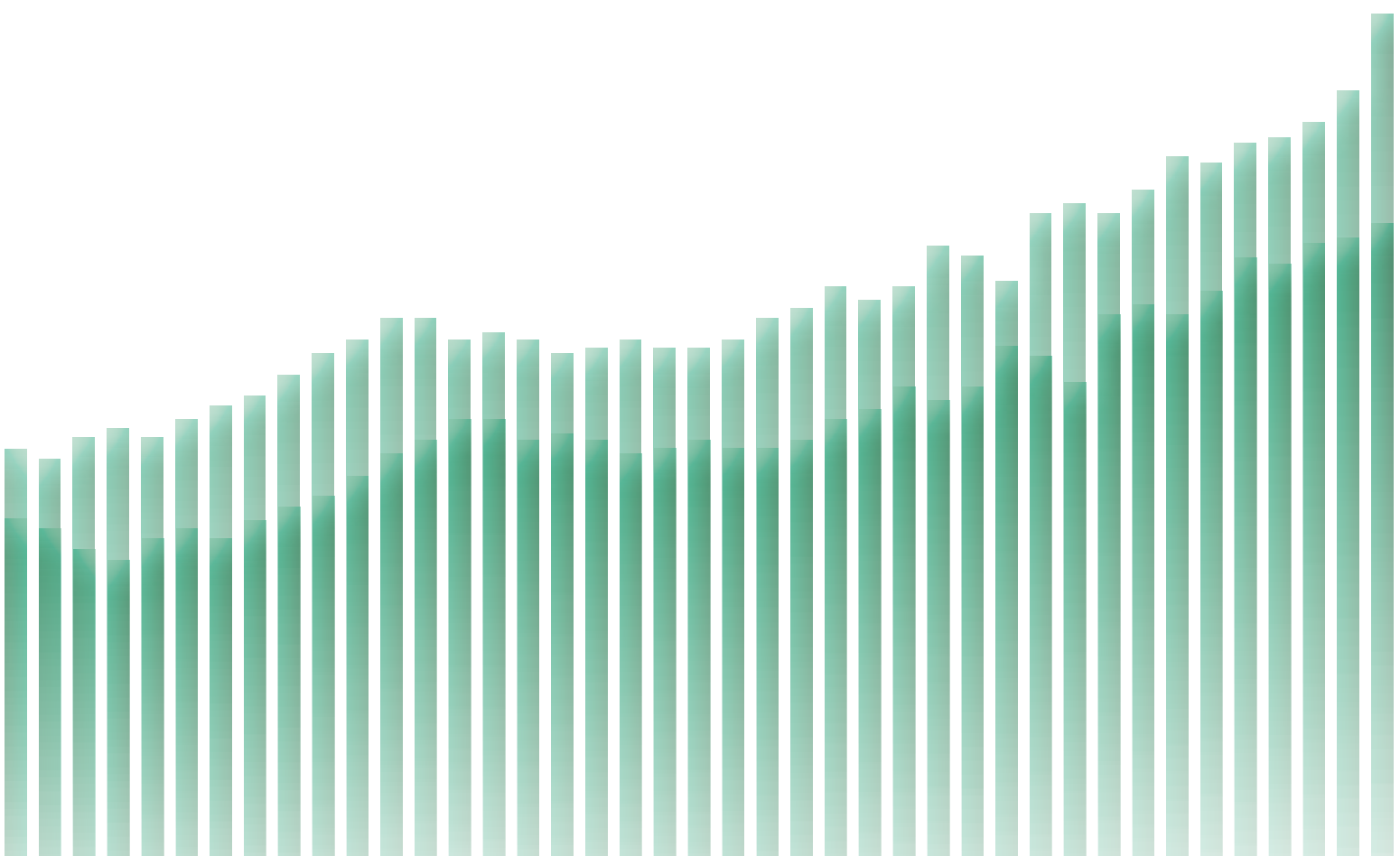


# Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním

Eva Čadová a kolektiv





Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta

# **Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním**

**Eva Čadová a kolektiv**

Olomouc 2012

Oponenti: Mgr. Jana Hanzlíková  
Mgr. Marie Čablová

Autorský tým: Mgr. Eva Čadová (vedoucí autorského kolektivu)  
Mgr. Radka Bartoňová  
PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.  
Mgr. Kateřina Kopecká  
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.  
Mgr. Monika Vejrochová



Tato publikace vznikla v rámci řešení projektu ESF OPVK  
Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020

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

1. vydání

© Eva Čadová a kol., 2012

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3308-0

---

# Obsah

Obecný úvod.....	5
1 Tělesné postižení a zdravotní znevýhodnění – popis a odraz ve vzdělávání .....	7
2 Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	17
2.1 Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením.....	17
2.2 Podmínky vzdělávání dětí a žáků s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním.....	25
3 Specifika práce s dítětem s tělesným postižením v MŠ (příprava na školu) .....	33
4 Vzdělávání s využitím individuálního vzdělávacího plánu.....	44
5 Vlastní metodiky.....	57
5.1 Rozvoj hrubé a jemné motoriky .....	57
5.2 Metodika rozvoje grafomotoriky .....	65
5.3 Metodika tělesné výchovy .....	74
5.4 Integrovaná tělesná výchova.....	86
5.5 Metodika práce se třídou .....	90
6 Využitelné vzdělávací, rehabilitační a kompenzační pomůcky .....	95
7 Hodnocení – ve vztahu ke vzdělávacím oblastem a s ohledem na možnosti žáků .....	100
Kontakty na společenské organizace.....	105



---

# Obecný úvod

JAN MICHALÍK, PETR HANÁK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli, předkládáme vám několik informací, zkušeností a doporučení a věříme, že vám informace v této metodice pomohou lépe naplnit vzdělávací potřeby vašich žáků se zdravotním postižením.

Společné vzdělávání žáků se zdravotním postižením s žáky bez postižení, ať se již nazývalo integrací či nabylo charakter vzdělávání skutečně inkluzivního, představovalo a stále představuje složitý pedagogický a speciálněpedagogický problém. O jeho řešení dennodenně usilují na více než tisícovce mateřských, základních a středních škol České republiky tisíce pedagogů. Jen malá část z nich má přitom pro tuto činnost speciální (specializované) vzdělání v podobě vysokoškolského studia speciální pedagogiky. Jejich „integrační výkon“ v uplynulých deseti letech tak byl povýtce důsledkem jejich pracovitosti, umění, ale často také i touhy a ochoty pomáhat.

Právě v posledních letech se také značně zvyšuje počet dětí, žáků a studentů s různými druhy a stupni zdravotního postižení, kteří jsou vzděláváni, a to z řady důvodů, v prostředí tzv. běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Jestliže jsme výše hovořili o složitém problému, nemáme na mysli primárně problémy vyplývající z existence samotného zdravotního postižení. To je reálným faktem, s nímž umí žít dítě a dokážou to i lidé v jeho okolí. Problémy zpravidla spočívají v nedostatečném či nevhodném přízpůsobení vzdělávacích podmínek ve škole a třídě. Za ně je učitel odpovědný jen zčásti, v řadě případů vůbec. Systémová podpora vzdělávání žáků s postižením v přirozeném prostředí tzv. běžné školy u nás stále není dostatečná.

Počet žáků se zdravotním postižením vzdělávaných v běžných základních školách je uveden v Příloze číslo 1 na CD.

Předložený text se zaměřuje na jednu z dílčích částí mozaiky speciálněpedagogických prostředků podpory. Přináší informace využitelné učitelkou či učitelem dítěte, žáka či studenta se zdravotním postižením, ale jistě i informace využitelné rodiče těchto žáků.

Jedná se o jeden z dílčích výstupů projektu u „Inovace činností speciálněpedagogických center při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ realizovaného v rámci operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost v letech 2010–2013 na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem předloženého textu je přinést „kuchařku“ pro práci učitelky či učitele především se žáky integrovanými ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Práce se žákem se zdravotním postižením je někdy těžší, někdy radostná, někdy jiná a hodně často stejná jako s ostatními žáky. Aby taková být mohla, vyžaduje však od učitelky či učitele přece jen vyšší přípravu. Do ní radíme nejen seznámení se s příčinami, projevy a zejména důsledky příslušného druhu zdravotního postižení, ale také s možnostmi (zákonitostmi, zásadami či zkušenostmi), které je potřebné či přímo nutné ve třídě využít.

S naplněním těchto cílů přistupoval autorský tým této metodiky k jejímu zpracování.

Celkem bylo vytvořeno šest metodik, pro každé z obvyklých druhů zdravotního postižení.

Jedná se o metodiky práce:

- se žáky s mentálním postižením,
- se žáky s tělesným postižením,
- se žáky se zrakovým postižením,
- se žáky se sluchovým postižením,
- se žáky s narušeným komunikačním systémem,
- se žáky s poruchou autistického spektra.

V této metodice věnované poznatkům, radám a doporučením pro vzdělávání dětí, žáků a studentů s tělesným postižením naleznete obdobný obsah jako v dalších uvedených.

V úvodu metodik jsou definovány speciální vzdělávací potřeby podle jednotlivých druhů zdravotního postižení. V další části jde o deskripci (popis) podmínek tzv. inkluzivního vzdělávání od nutnosti úpravy organizace vzdělávání přes prostorové a materiální předpoklady až po nezbytné personální a sociální podmínky. Je zde také akcentován prvek nutnosti komunikace a kooperace při vzdělávání těchto žáků v inkluzi.

Následuje přiblížení zásad (pravidel, metod a forem) komunikace se žákem s konkrétním druhem zdravotního postižením nebo, chcete-li, se speciálními vzdělávacími potřebami.

Stěžejním je v metodice oblast specifik práce při vzdělávání těchto žáků, a to s ohledem na hloubku zdravotního postižení a samozřejmě také na stupeň vzdělávání (MŠ, ZŠ a SŠ).

Metodika se věnuje také velmi důležitému úkolu při inkluzivním vzdělávání – práci s intaktní skupinou žáků, tedy se zdravými spolužáky (příprava spolužáků na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nezbytnost komunikace ve třídě, ujasnění si možných problémů a rizik, ale i doporučení pro úspěch v uvedených oblastech).

Velmi důležité je představení vhodných kompenzačních, rehabilitačních a edukačních pomůcek podle druhu zdravotního postižení žáka.

Pro dobrou motivaci žáků ke vzdělávání a také pro udržení zdravého klimatu třídy je nesmírně závažná otázka správného hodnocení výsledků práce žáků, nastavení optimálních pravidel a zásad.



---

# 1 Tělesné postižení a zdravotní znevýhodnění – popis a odraz ve vzdělávání

EVA ČADOVÁ

## Vymezení kategorie tělesného postižení

Ve speciálněpedagogické odborné literatuře se považují za tělesná postižení přetrvávající nebo trvalé nárpadnosti v pohybových schopnostech se stálým nebo značným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony (Gruber, H., Lendl, V., 1992). Příčinou je poškození podpůrného nebo pohybového aparátu či jiné organické poškození. Omezení výkonu vyplývá z různého obrazu poškození na ortopedickém, neurologickém a interním základě.

Tělesné postižení můžeme vnímat buď jako pohybový defekt ve smyslu funkčního omezení (něco oproti normě nefunguje), nebo jako tělesnou deformaci ve smyslu estetického postižení (něco, co nebývá příliš pozitivně přijímáno ostatními – týká se především fyzického vzhledu).

Pohybové postižení můžeme rozdělit dle pohyblivosti jedince na:

- **lehké:** schopnost samostatného pohybu,
- **středně těžké:** umožňuje pohyb s pomocí ortopedických pomůcek,
- **těžké:** neschopnost samostatného pohybu.

Dále lze pohybové postižení členit z hlediska hybnosti:

- **dolních končetin:** významné pro možnost samostatného pohybu; nezávislost na jiných lidech, možnost získávání zkušeností a poznatků, dobrá prostorová orientace,
- **horních končetin:** důležité pro sebeobsahu, jakoukoli pracovní činnost, aktivní styk s okolím; jasné vyjadřování emocí k druhým,
- **mluvidel a mimiky:** zásadní pro rozvoj a užívání verbální i neverbální komunikace, vyjadřování emocí; význam pro uplatnění člověka s pohybovým postižením ve společnosti, na trhu práce, akceptaci druhými lidmi,
- kombinace předchozích druhů.

Tělesné postižení je spojeno kromě omezení pohybového a funkčního ještě s různými dalšími omezeními. Za jedno z nejvýraznějších bývá označováno omezení množství a do jisté míry i kvality různých podnětů a zkušeností, které představuje dlouhodobý stres a především psychosociální zátěž. Dítě s tělesným postižením se méně často dostává do společnosti jiných lidí, vrstevníků a také vůči nim díky odlišnému vývoji mnohdy zaostává v sociálních oblastech.

## Druhy tělesného postižení

Pohybové neboli ortopedické vady můžeme dělit podle různých kritérií. Podle postižené části těla rozeznáváme skupinu obrn centrálních a periferních, deformace, malformace a amputace.

## Obrny centrální a periferní

Obrny se týkají centrální a periferní nervové soustavy. Jednotlivé druhy se od sebe liší rozsahem a stupněm závažnosti a dělí se na parézy (částečné ochrnutí) a plegie (úplné ochrnutí).

Postižena může být: centrální nervová soustava, tonus nebo koordinace.

Pro ilustraci uvedme nejčtenější typ obrny – dětskou mozkovou obrnu.

**Dětská mozková obrna (DMO)**

Jedná se o postižení mozku v raném stadiu vývoje. Dětská mozková obrna se považuje za nejčastější příčinu vzniku tělesného postižení. Podle údajů Jesenského je následky DMO poznamenána celá polovina všech lidí s tělesným postižením v ČR.

Příčin vzniku dětské mozkové obrny je více. Mezi nejčastější patří nedonošenost v rané fázi vývoje jedince, dále např. infekce matky v prvním období těhotenství nebo vážná infekce dítěte po porodu. Jde o poruchu mozkové regulace hybnosti a vývoje, k níž dojde na základě poškození některých mozkových buněk a kterou někdy mohou doprovázet i poruchy dalších funkcí centrální nervové soustavy, jež mají za následek např. mentální defekty nebo epileptické záchvaty.

Základní formy dětské mozkové obrny:

*Spastická forma:* trvale zvýšené svalové napětí, které omezuje či zcela znemožňuje určitý pohyb. Pohybové postižení způsobené DMO se rozlišuje na částečnou obrnu (parézu) nebo úplnou obrnu (plegii):

- **diparéza** – postižení dolních končetin,
- **hemiparéza** – jednostranné postižení horní a dolní končetiny,
- **kvadruparéza** – postižení horních i dolních končetin.

*Dyskineticko-dystonická forma:* mimovolní, pomalé, škubavé až krouživé pohyby svalů, mohou se jevit jako mimické projevy, které nelze ovládat vůlí.

*Ataktická forma:* postižení pohybové koordinace, potíže s udržením rovnováhy a problémy při rychlejším pohybu; nápadně opožděný pohybový vývoj jedince.

Mezi další příčiny postižení pohybového ústrojí zařazujeme nemoci (např. roztroušená skleróza, myopatie, mozkové záněty, mozkové nádory, mozkové příhody apod.). Komplikovaným postižením jsou stavy po mozkových nádorech, které mohou zanechat po operaci následky v pohybové oblasti, další následky můžeme sledovat v oblasti řeči, kdy dochází k poruše zvané afázie.

Ve školách se můžeme setkat také s úrazy a s jejich trvalými následky (např. poranění míchy, horních a dolních končetin apod.). Traumatické obrny vznikají při úrazu, který způsobuje buď otevřené, nebo uzavřené poranění hlavy různého stupně. Nejlehčí je otřes mozku a nejtěžší zhmoždění mozku.

Úrazy hlavy vznikají v důsledku např. dopravních nehod, u dětí často u sportu. Jejich prevence se často podceňuje, přestože jsou spojeny s rizikem závažných trvalejších poruch v oblasti psychických funkcí, případně mohou vést ke změně osobnosti.

**Časté následky jsou:**

- poruchy kognitivních funkcí,
- poruchy pozornosti,
- poruchy paměti a učení,
- poruchy vnímání,
- poruchy ve zpracování informací,
- poruchy řeči.

Obrna míchy nastává vlivem různých onemocnění, ale v současné době je častou příčinou úraz páteře s následným poraněním míchy. Celkový stav postiženého a zachování pohybové schopnosti závisí na tom, do jaké míry byla mícha poškozena a ve kterém místě byla zasažena.

## Deformace, malformace a amputace

Deformace zahrnují velkou skupinu vrozených nebo získaných vad, které se vyznačují nesprávným tvarem některé části těla. K vrozeným deformacím patří vývojové deformity lebky, kloubů, svalů a končetin (Monatová, 1995):

- vrozené vykloubení kyčlí,
- Perthesova choroba,
- nesprávné držení těla,
- progresivní svalové dystrofie,
- malformace,
- amputace.

## Kombinovaná postižení

Postižení se jen obtížně vejdu pouze do jedné kategorie, většinou se nevyskytují jako ojedinělá dysfunkce. V těchto případech bývají označovány jako kombinovaná. Například DMO je primárně centrální poruchou regulace hybnosti, často však bývá kombinovaná s jinými poruchami např. zraku, sluchu, řeči, rozumových schopností. Stejně tak i poúrazové stavy většinou nezpůsobují jen lokalizované poškození, ale často se k nim přidružují následně vzniklá generalizovaná postižení zasahující více oblastí.

Jeich následky lze shrnout do několika oblastí (dle Vágnerové, 2004):

- změny v emočním prožívání: intenzivnější prožívání, přecitlivělé reakce, zvýšené afektované chování, úzkostné až depresivní stavy,
- poruchy kognitivních funkcí: zvýšená unavitelnost, narušení pozornosti, poruchy paměti (amnézie), potíže s příjmem a následným zpracováním informací, zhoršení schopnosti organizování času a plánování; poruchy řeči, někdy i narušení intelektového vývoje jedince, zvýšení rizika deprivace v oblasti stimulace, učení a sociální zkušenosti,
- změny v oblasti chování: zhoršená kontrola a regulace chování, problémy se sebeovládáním, impulzivní reakce, tendence ke stereotypům a lpění na daných vzorcích chování, nedostatek flexibility při reakcích na nové situace a podněty,
- změny osobnosti: úbytek svědomitosti až odpovědnosti; tendence k egocentrismu a přednostnímu uspokojování svých potřeb, nedostatek ohledu na okolní svět a příslušná sociální pravidla,
- motorické poruchy: následkem úrazu může dojít k ochrnutí – nejčastěji hemiplegii.

Změny v organismu spojené s postižením můžeme dále rozdělit na:

- primární – zahrnují chorobné změny představující omezení pohybu a vnímání (např. zrakového či sluchového),
- sekundární – vznikají jako důsledek působení nejrůznějších faktorů, které mohou být závislé na změnách primárních (např. společně působí osobnostní vlastnosti jedince, vnější prostředí a sociální klima).

Vnější i vnitřní změny jsou ve vzájemné interakci a trvalé postižení přináší navíc změnu celé životní situace, která nejenže ovlivňuje vývoj určitých funkcí, ale bude měnit i postoje a chování okolí.

Jak už bylo zmíněno, tělesné postižení obecně vzniká poruchou některé z neuromuskulárních funkcí. Příčinami poruch těchto funkcí jsou jednak některá onemocnění (mozková obrna, roztroušená skleróza, svalové dystrofie apod.) a jednak úrazová poranění centrálního nervového systému (tj. mozku a míchy).

Omezení ovšem nevyplývají pouze z fyzického postižení jako takového a z poruch přidružených funkcí. Žáci s tělesným postižením jsou často dále „sužováni“ specifickými zdravotními problémy, které na postižení bezprostředně navazují, i když s ním nemusí na první pohled souviset. Mnozí mohou mít problémy s vylučováním (např. s inkontinencí) či poruchy příjmu potravy.

Dále bývá tělesné postižení komplikováno druhotnými projevy, jako jsou:

- atrofie ochrnutých svalů,
- demineralizace kostí,
- zhoršená cirkulace v ochrnutých končetinách a všeobecné snížené okysličování celého organismu.

## **Postižení vrozené a získané**

Příčiny vzniku tělesného postižení mohou být různé. Podílejí se na nich poruchy genetických dispozic, ale i vlivy vnějšího prostředí (vlivy působící prenatálně, perinatálně i postnatálně).

### ***Vrozené postižení***

Jedná se o postižení získané v raném věku, které ve větší míře ovlivňuje vývoj jedince. Přestože psychické i fyzické zákonitosti, na základě nichž se dítě vyvíjí, jsou stejné, jako je tomu u zdravých dětí, jedinec se vyvíjí už od počátku jinak. Neustále se musí přizpůsobovat zvláštní, jiné životní situaci. Vrozené postižení mění většinou podmínky vývoje, sociální vztahy; vyřazuje některé druhy podnětů, zatímco jiné posiluje a omezuje tak již od počátku některé možnosti dítěte. V důsledku toho nemůže dítě získat určité zkušenosti.

Na druhou stranu, dítě s vrozeným postižením se na toto postižení lépe adaptuje, než když je získá v průběhu svého vývoje. Chybí mu vlastní zkušenost, srovnání dvou světů – zdraví a nemoci. Postižení pro něj většinou nebývá tak traumatizující, protože se mu přizpůsobuje již od narození.

### ***Získané postižení***

U později vzniklých postižení a onemocnění je výrazným problémem přijetí nově vzniklé identity jedincem, na kterém se v neposlední řadě podílí i postoje celé společnosti. Žák, často již student, má možnost srovnání „dvou odlišných světů“. Tato situace klade vysoké nároky na jeho adaptaci.

Znamená též větší zásah do celé osobnosti, často způsobuje duševní trauma a subjektivně je velice těžce prožíváno. Jedinec si uvědomuje, co ztratil, musí hledat nové způsoby svého fungování. Často ustrne na určité úrovni adaptace, odmítá přijmout další pomoc, uzavírá se před světem. Z objektivního hlediska však může být výhodou zachování dřívějších zkušeností, které mu mohou být v jeho dalším životě s handicapem užitečné.

## **Vlivy na přijetí postižení**

Na získané postižení nebo nemoc má vliv i vývojová úroveň, v níž ke změně životní situace došlo. Například když poranění nebo nemoc zasáhne dítě během jeho formování soběstačnosti a nezávislosti (tedy kolem osmého roku věku), může to na jeho další vývoj mít objektivně daleko větší dopad, než kdyby tomu tak bylo ve věku puberty nebo adolescence. Naopak právě změna v období puberty bude subjektivně vnímána daleko tíživěji, i když vliv na vývoj bude daleko menší.

Dalším faktorem je „viditelnost“ postižení. Hůře bývá akceptována změna, která se výrazněji dotýká vzhledu jedince. Lidé, kteří se musí vyrovnat se změnou svého tělesného vzhledu, mnohem více trpí pocitem méněcennosti, více se straní ostatních, hůře navazují sociální kontakty. Lépe tedy proběhne adaptace na postižení, které bude méně viditelné.

Rozsah postižení má svou objektivní závažnost, avšak neméně důležitá je jeho subjektivní závažnost. S tím souvisí i časová složka postižení. Lépe je přijímáno postižení nebo nemoc, která proběhla náhle, ale jejíž prognóza je stabilní nebo má zlepšující se tendenci. Oproti tomu negativní prognóza nemoci postižené těžce deprimuje, nemohou ovlivnit další vývoj, ztrácejí volní kontrolu nad svým životem. Jedná se například o případy cystické fibrózy, myopatie, zhoubných nádorů a některých vzácněji se vyskytujících nemocí. Tito jedinci jsou většinou současně léčeni antidepresivy, která jim pomáhají situaci psychicky unést.

Na přizpůsobení postižení má velký vliv rovněž osobnost jedince a míra jeho frustrační tolerance. Žák s postižením je vystavován frustracím poměrně často. Mnoho jeho potřeb přestane být uspokojováno již v okamžiku, kdy se postižení projeví. S jeho vývojem a adaptací na něj se objevuje například nedostatek příležitostí ke kontaktu s vrstevníky, špatné možnosti kontaktu s druhým pohlavím, nedostatek možností naplánovat si svou budoucnost apod.

V období vyrovnávání se s tělesným postižením vstupují do hry postoje.

Důležité jsou:

- postoje společnosti: jak je tento druh postižení přijímán (například společensky méně přijatelný bude jedinec s problémy s inkontinencí než s cukrovkou),
- postoje nejbližšího okolí a rodiny: jak postižení či nemoc přijímá rodina, zda pro ni představuje „velkou zátěž“, nebo je naopak přijímána s klidem, rozvážně,
- postoje samotného jedince s postižením: jak vnímá svůj handicap, zda ho přijímá a hledá možnosti řešení, nebo se naopak bouří, revoltuje.

### Uspokojování potřeb

Potřeby dítěte a žáka s postižením nejsou kvalitativně jiné než u zdravých vrstevníků. Jedná se spíše o to, že některé z nich nemohou být uspokojovány často dlouhodobě a u jiných musí nutně dojít k jejich posunům, změnám.

*Biologické potřeby* bývají uspokojovány většinou dobře. Často zafunguje péče rodičů či jiných opatrovníků nebo péči zajišťuje stát formou zařazení do ústavů a jiných léčebných zařízení či kompenzací ve formě finančních dotací.

U *psychických potřeb* tomu bývá jinak. Potřeba láskyplného vztahu a bezpečí nebývá často uspokojována, a to z důvodu ne vždy jednoznačně pozitivního přístupu rodičů k dítěti. Roli mohou hrát časté pobyty dítěte mimo domov (v nemocnici apod.). Málo uspokojována bývá i potřeba sociálních kontaktů a kladného sociálního přijetí. Důvodem bývá velmi malá sociální připravenost dítěte k navazování vztahů. Rodiče nevědomky upřednostňují starost o fyzickou stránku dítěte.

Během dalšího vývoje bývá neuspokojována *potřeba činnosti, výkonu a z toho vyplývajícího sociálního uznání*. Dítě, žák špatně hledá možnosti vlastní seberealizace a smysluplnosti své práce s tím souvisí i podceňování potřeby životní perspektivy u jedince s postižením (zvláště v době volby povolání). Následkem toho dochází i k horšímu vyrovnávání se s postižením.

V pozdějším věku se objevuje i *potřeba sexuální*, která bývá spojena se sníženou možností najít si partnera a s problémy v intimních kontaktech.

### Psychologické zvláštnosti tělesně postižených

Každé onemocnění má vliv na psychiku. Oslabení nervové soustavy se může projevit zvýšenou dráždivostí a emotivní labilitou; v oblasti emocionální je to strach i úzkost, které bývají spojeny s novým prostředím (nemocnice), z bolesti a nepříjemnými zážitky léčebných zákroků. Mohou vznikat různé fobie, depresivní stavy. Děti jsou více vázány na blízké osoby, mají celkově sníženou výkonnost, častější absence, omezené zkušenosti v sociální oblasti, ovlivněné emoční ladění.

### Tělesný handicap jako psychický stres

Handicap obecně můžeme z hlediska prožívání jedince chápat jako náročnou životní situaci. Nejde o to, že by tělesné postižení nebo nemoc vytvářely samy o sobě nové vlastnosti nebo zásadní změny v osobnosti dítěte. Dalo by se spíše říci, že každé porušení normálního tělesného nebo psychického stavu znamená víceméně zvláštní životní situaci, která činí životní podmínky složitějšími a náročnějšími.

Tato situace dítě s postižením dlouhodobě zatěžuje. Zvyšuje jeho stres, zhoršuje každodenní situaci a způsobuje řadu vnitřních konfliktů, z nichž některé se zdají neřešitelné (např. porovnání reálných možností oproti jeho životním ambicím).

Tělesně postižené a zdravotně znevýhodněné děti používají stejnou škálu technik vyrovnávání se s náročnými životními situacemi jako děti zdravé. Hlavními reakcemi jsou agrese a únik. Můžeme se zde však často setkávat s agresivními způsoby řešení nejrůznějších každodenních situací (zvláště pokud je postižení získané v pozdějším věku a dítě bylo doposud zvyklé na jiná řešení).

Způsoby agresivního řešení situací, se kterými se ve škole můžeme setkat:

- verbální agrese – slovní napadání, ironie, nadávky směřující k rodině či ostatním, kteří jsou v jeho očích svědky jeho nemohoucnosti nebo oslabení,
- agresivita přenesená na jiné lidi, předměty i vůči sobě – může se objevovat fyzické napadání, ale i sebe-poškozování či cílené zanedbávání sebe sama,
- upoutávání pozornosti ve spojení s egocentrismem (což je jedním z charakteristických znaků deprivace) – jedinec strhává pozornost na sebe, upřednostňuje sebe sama před ostatními, automaticky očekává, že se o něj ostatní budou prioritně starat,
- negativismus – agresivní sebeprosazování se, které přetrvává z dětství až do dospělosti – shazování sebe sama za účelem upoutání pozornosti, negování nabídek apod.,
- hledání viníka vlastní situace, čímž přenáší vlastní problémy na okolí – obviňování odborníků či nejbližších osob za konkrétní každodenní situace, s nimiž žák není spokojen,
- identifikace se silnější osobností – ztotožnění se s člověkem, jehož jedinec s postižením obdivuje; následná neschopnost samostatnosti,
- kompenzace pomáhající vyrovnat deficit v jedné oblasti zvýšenou výkonností v oblasti jiné – potlačování svého já na úkor vyniknutí v jedné oblasti.

Ale ani úniková řešení nejsou méně častá. Můžeme se zde setkat s:

- přímým únikem z tíživé situace,
- izolací – dítě se fakticky i vnitřně uzavírá a izoluje od okolního světa; může vést až k sekundární introverzi, která vzniká z obavy ze sociálních kontaktů,
- únikem do nemoci – psychosomatické symptomy; může se zde objevit i používání svého defektu jako zdůvodnění, proč jedinec nemůže to či ono,
- racionalizací – rezignace na dosažení určitého cíle; zdůvodnění toho, proč něco nejde, může omezovat jedince více, než je nutné,
- regresí – nepřiměřené způsoby chování související s návratem na vývojově nižší úroveň, např. závislost na rodičích i v dospělosti apod.,
- popřením nebo potlačením nepřijatelné skutečnosti – může vést až k nepřiměřenému reagování na jakoukoli zmínku o svém postižení.

Pro poznání osobnosti tělesně postiženého dítěte je důležité vědět, že určité způsoby chování, případně i rysy osobnosti mohou být právě důsledkem více či méně přiměřeného používání některých technik řešení náročných životních situací souvisejících s postižením.

## **Děti a žáci zdravotně znevýhodnění**

**Onemocnění ovlivňující vzdělávací proces, s nimiž se ve školách můžeme setkat:**

- alergická a astmatická onemocnění – astma bronchiale, cystická fibróza, alergie (celiakie),
- kožní onemocnění – psoriáza, ekzémy (atopický ekzém),
- poruchy metabolických procesů – diabetes mellitus, chronické onemocnění ledvin, infekční onemocnění jater (hepatitida), fenyketonurie, galaktosemie,
- nádorová onemocnění – nádory zhoubné/nezhoubné, leukemie,
- záchvatová onemocnění – epilepsie,
- onemocnění trávicího traktu – Crohnova nemoc, ulcerózní kolitida, nespecifické záněty,
- onemocnění krve a kardiologická onemocnění – hemofilie, vrozené srdeční vady,
- psychiatrická onemocnění – schizofrenie, psychózy, dětské úzkosti, deprese, poruchy příjmu potravy,
- jiná, méně častá onemocnění – Prader-Willy syndrom atp.

Tato onemocnění (a mnoho dalších, které zde nejsou přímo uvedeny) a jejich projevy mají velký vliv na zvládání učiva žáky v běžných školách. Problémy vždy nezpůsobuje ani tak onemocnění samotné jako spíše narušení v konkrétních oblastech.

Děti a žáci s chronickým či jiným závažným onemocněním musí čelit řadě obtíží – jedná se zejména o psychickou a fyzickou zátěž, která je s onemocněním spojená.

Vyskytují se problémy způsobené častou absencí žáků, vyčlenění z běžného školního prostředí, obtíže s reintegrací zpět do kmenové školy, problémy v rodině a s tím spojené i možné finanční obtíže. Všechny tyto oblasti se promítají i do charakteru vzdělávání dětí a žáků s chronickým onemocněním.

Mnoha potíží, které souvisejí s nemocí, nelze zabránit, lze však zmírnit důsledky dopadu onemocnění do vzdělávacího procesu.

Speciálněpedagogické přístupy jsou uplatňovány u stále širšího okruhu osob. V důsledku nárůstu počtu dětí s chronickým onemocněním je nutné věnovat pozornost i této skupině žáků. S chronicky nemocným dítětem či žákem se ve svém okolí setkal snad každý.

Chronické onemocnění každé dítě zatěžuje, nejen v oblasti somatické, ale i psychické a sociální. To vše se samozřejmě odráží i v procesu učení. Z toho vyplývá, že životní situace těchto dětí je ztížená. Každé dítě se však s nemocí vyrovnává odlišným způsobem. Děti jsou často odloučeny od rodiny, podrobují se řadě lékařských zákroků, mnohdy bývají opakovaně vytrženy ze svého sociálního prostředí, musí se adaptovat na nové podmínky.

Uvedeny byly jen některé důsledky onemocnění, avšak i nemocné dítě je žákem, který si musí plnit i školní povinnosti. Proto je nutné, aby každý učitel, nejen speciální pedagog, věděl, jak pracovat s chronicky nemocným žákem, měl by být alespoň v základě seznámen s charakteristikami nejběžnějších chronických onemocnění a s tím, jak s takovým dítětem pracovat.

Chronické choroby postihují všechny věkové kategorie a v každém věkovém období mají svá specifika. Zdravotně oslabené dítě, mladistvý nebo i dospělý člověk má sníženou odolnost vůči chorobám a sklon k jejich opakování. Tělesné oslabení bývá provázeno funkčními poruchami vyšší nervové činnosti. Některé děti trpí psychickými poruchami, jsou brzy a snadno unavitelné, dráždivé, nemají chuť k jídlu, trpí nespavostí a úzkostnými stavy, nutkavým jednáním a hysterií. U některých dětí se projevují nesprávné hygienické a společenské návyky, objevují se i přidružené poruchy chování.

#### **Hlavní oblasti vlivu chronického onemocnění:**

- dlouhodobě nepříznivě ovlivňuje zdravotní stav,
- vliv na celkový fyzický, psychický a sociální vývoj jedince,
- časté, opakované i dlouhodobé hospitalizace,
- vytržení ze sociálního prostředí,
- nižší odolnost vůči zátěži,
- snížení koncentrace pozornosti,
- psychická labilita.

Velkou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří žáci s diagnózou epilepsie.

### **Specifika vzdělávání a výuky dětí a žáků s diagnózou epilepsie v ZŠ**

Je jasné, že stejně jako každá jiná nemoc i epilepsie má určitý vliv na nemocné dítě. Může ovlivňovat jeho chování, jednání i přístup k okolí, může mít a má vliv i na jeho výchovu a vzdělávání. Vzhledem k tomu, že epilepsie je vesměs chronické postižení mozkové tkáně, může dojít ke zpomalení, a dokonce i k zastavení duševního vývoje dítěte. V tomto případě jsou pak epilepsie i snížený intelekt dvěma příznaky stejné příčiny, a to vážného poškození mozku.

Průběh i prognóza epilepsie závisí na příčině, závažnosti stavu a dodržování léčby. Ve většině případů lze již vhodně zvolenou léčbou pohotovost k záchvatům alespoň zmírnit, eventuálně ji zcela odstranit. Následkem léčby již také nemívá epilepsie tak bouřlivý průběh, a pokud je léčba úspěšná, nevede k devastaci osobnosti žáka. Většinou ovšem přetrvává zvýšená citlivost na vnější podněty, emoční labilita, větší ulpívání, těžkopádnost a nápadná unavitelnost takto nemocného dítěte. S duševní chorobou nemá epilepsie nic společného. Většina dětí trpících epilepsií je duševně zdravá, a to jak s ohledem na jejich inteligenci, tak na jejich chování.

Lze konstatovat, že po stránce psychické mohou dětem s epilepsií komplikovat život poruchy:

- vnímání,
- pozornosti,
- paměti,
- myšlení,
- učení,
- řeči.

Je vhodné upozornit na možné oblasti, v nichž se mohou projevit důsledky onemocnění.

*Primární změny*, např. inteligence, narušení mimointelektových faktorů (koncentrace pozornosti, motivace, vůle..., vyvolané samotným onemocněním).

*Sekundární změny* jako důsledky léčby epilepsie, např. vliv antiepileptik.

*Sociální důsledky* epilepsie, např. negativní postoj okolí (vnímání žáka spolužáky, ale i učiteli a dalšími lidmi, se kterými se ve škole setkává).

Jedním z projevů choroby jsou tzv. epileptické nálady se sklonem k hádkám a ulpívání na malichernostech. Pedagog to musí do určité míry tolerovat (netrestat, jde o projev choroby, za který postižený nemůže), ale na druhé straně musí nemocné dítě korigovat směrem ke společensky přijatelnému chování.

V dětství dochází k adaptaci na nemoc snadněji, ale v období puberty a dospívání může dojít k závažným reakcím na onemocnění. Často se projevuje mrzutá deprese, nemocní jsou plačtiví, mají hypochondrické obavy. Dospívající žáci s diagnózou epilepsie bývají častěji egocentričtí, v myšlení i řeči je patrná nevypravnost, pomalost pedanterie.

Myšlení u některých takto nemocných žáků bývá méně pružné, zpomalené, typickým rysem je také nižší spontaneita a neschopnost adaptace na nové podněty. Problémy mohou mít epileptici i s pamětí. Je narušena vstřípivost a vybavování si, což souvisí s celkovou rigiditou a větší unavitelností.

*Při očekávání odpovídajících výkonů ve škole je nutné zvážit fyzické možnosti dítěte, včetně poruchy spánku či častých záchvatů, dále účinky antiepileptických léků a také další faktory jako např. přístup rodiny, postavení v kolektivu vrstevníků, nedostatečná stimulace, špatná motivace a mnoho dalších, které mohou mít vliv na myšlení a chování dítěte, žáka s epilepsií.*

Vliv léků se u dítěte může projevit např. zvýšenou ospalostí a unavitelností, apatií, pomalými reakcemi, sníženou koncentrací atd. Je proto důležité, aby o užívání léků věděli kromě rodičů také pedagogové a další dospělí, kteří s takto nemocným dítětem pracují. Za takové chování, způsobené vlivem léků, děti nemohou a nemohou je ani nějakým způsobem ovlivnit, proto nesmí být trestány.

Jakékoliv somatické onemocnění nepůsobí jen na tělesný stav dítěte, ale ovlivňuje také jeho aktuální prožívání, z toho vyplývající chování a výkon ve škole. To znamená, že i onemocnění epilepsií se odráží ve školní práci.

Největším problémem se z hlediska školního prospěchu se stává *rekonvalescence po prodělaných epileptických záchvatech*. Může přetrvávat *zvýšená vyčerpanost*, která se projevuje určitou změnou v chování a prožívání. Pro výuku je podstatná změna v potřebě stimulace.

*Nemocné děti mají menší potřebu stimulace, mnohé intenzivnější podněty nebo jejich zvýšená frekvence mohou dítě nadměrně dráždit a vyčerpávat. Snadná unavitelnost vede ke snížení potřeby nových zkušeností a zvyšuje tendenci dodržovat stereotypně určená pravidla chování a rituály denního režimu.*

Nemocný žák bývá závislejší na vedení učitele, je méně samostatný a méně průbojný. Často se neumí sám prosadit a čeká na povzbuzení. Fixace závislosti bývá obvykle důsledkem specifické zkušenosti života s chorobou, která omezuje rozvoj samostatnosti. Ve školním věku nabývá na významu riziko selhání v oblasti výkonu. Opakovaná neúspěšnost ve školní práci, limitovaná zvýšenou unavitelností a neschopností snášet i běžnou zátěž, může být základem pozdějších pocitů méněcennosti.



V raném školním věku jsou děti realistické, přijímají chorobu jako danost, byť nepříjemnou. Starší dítě hodnotí a kritizuje skutečnost, se kterou je nespokojené. V rámci těchto změn přestává akceptovat chorobu jako neměnnou součást vlastní osobnosti a snaží se svůj stav změnit, případně se objevují nějaké obranné reakce. V této době se může měnit i jeho vztah ke škole a může nabývat charakter obou extrémů. Škola jako možnost kompenzace choroby nebo opačně – škola jako nevýznamná hodnota v situaci, kdy převažují jiné, osobně důležitější problémy.

Děti se záchvatovým onemocněním, kam patří i epilepsie, jsou pro potřeby resortu školství kategorizovány do skupiny dětí se zdravotním znevýhodněním. Mít epileptického žáka ve třídě vyžaduje velké pochopení a spolupráci pedagoga s dítětem i jeho rodiči. Epileptické záchvaty se projevují různým způsobem.

Nepřehlédnutelný je velký záchvat (*grand mal*), jiný projev je u absencí. Děti, které trpí těmito záchvaty, mívají krátké výpadky vědomí. Několik sekund nereagují na jakékoliv podněty, nekomunikují, dělají pohyby, které jsou neadekvátní dané situaci. Nezkoušený a nepoučený pedagog může považovat takové chování za nepozornost nebo provokaci ze strany žáka, a pokud nepozná, že se jedná o epileptický záchvat, může dítě nespravedlivě potrestat. Proto je důležité, aby třídní učitel žáka s epilepsií znal problematiku nemoci a věděl, jakým způsobem reagovat. U některých dětí se před velkým záchvatem objevují prodromální příznaky, tzv. aura, signalizující příchod záchvatu a projevující se například únavou, výkyvy nálad, přecitlivělostí či nervozitou. Větší děti už samy poznají, že se blíží záchvat, a mohou učitele upozornit.

Přestože se děti s diagnózou epilepsie většinou neliší od svých zdravých spolužáků, mohou se u nich objevit poruchy pozornosti, paměti, chování, poruchy učebního tempa. To všechno může ovlivnit proces učení. Mnoho dětí s epilepsií si uvědomuje, že trpí určitými problémy, které ostatní děti nemají, a proto se snaží upoutat pozornost a získat uznání ne vždy vhodným jednáním. Pedagog by měl proto u tohoto žáka podporovat pocit, že má sílu své potíže překonat.

Pro některé děti s diagnózou epilepsie je charakteristický bradypsychismus, projevující se zpomaleným vnímáním a reprodukcí. Tito žáci mají zpomalené učební tempo, splnění úkolu jim trvá déle než ostatním dětem. Pomalost může na učitele i na okolí působit dojmem apatie, lenosti, někdy až jako nedostatek intelektu. Pokud je to možné, měl by pedagog *tolerovat učební tempo nemocného žáka*. Reakce žáků na přetěžování jsou různé. Introvertní dítě může reagovat nervozitou, neklidem, bázlivostí, u extrovertního dítěte se stres projevuje např. agresivitou, hrubostí a tvrdohlavostí. Takové chování je pro žáka obranou reakcí, když ví, že nestačí. Jakmile učitel zjistí, že je dítě stresované, měl by úkol přizpůsobit momentálním možnostem žáka a za dobré výsledky jej pochválit.

Snad nejvíce otázek bude vyvolávat sportování a pohybové aktivity postižených. I dítě s epilepsií může vykonávat téměř všechny sporty, které mu jeho stav dovolí. Jistá omezení jsou však nezbytná. Hlavní a nejdůležitější zásadou je přítomnost dospělé osoby, která by v případě záchvatu poskytla postiženému první pomoc. Děti by se také měly vyhnout velkému přetěžování při vytrvalostních sportech a aktivitách, u kterých hrozí nebezpečí pádu a zranění sebe nebo ostatních. Mezi takové rizikové aktivity patří horolezectví, potápění, dále cvičení na náradí nebo disciplíny, při kterých se používá nebezpečné náradí, např. oštěp nebo kordy při šermu. Stejně důležité je, aby dospělý, který má na starost dítě s epilepsií, měl u sebe antiepileptika, která dítě užívá.

Velkou zápravou a příjemným trávením volného času pro všechny děti je plavání. Mnozí rodiče se o své nemocné děti bojí, ale pokud jsou dodržena všechna pravidla bezpečnosti, je plavání velmi prospěšné. Rizika spojená s plaváním jsou minimální, pokud je u bazénu dospělý, který ví o dítěti s epilepsií. Dítě se nikdy nesmí koupat bez dozoru dospělé osoby, a pokud plave ve volné přírodě (rybník nebo moře), mělo by mít plovací vestu, která udrží nad vodou i hlavu dítěte v bezvědomí. I další vodní sporty jako plachtění nebo kanoistika mohou děti a dospělí s epilepsií vykonávat, ale i tady je vhodné, aby byl nablízku někdo, kdo by mu v případě záchvatu pomohl. Vzhledem k velkému riziku se nedoporučuje lidem s epilepsií provozovat potápění.

Mezi další oblíbené činnosti téměř všech dětí zdravých i nemocných patří jízda na kole. Ani o tuto zábavu nemusí být děti s epilepsií ochuzeny. I zde je však důležitou zásadou přítomnost dospělé osoby a také používání ochranné helmy a chráničů pro případ pádu z kola. Pro cyklistiku, ale i pěší turistiku je

vhodné vybírat trasy, které nejsou fyzicky náročné a vysilující a které vedou bezpečným terénem. Trasa by měla být volena tak, aby v případě potřeby bylo možné zavolat pomoc. Děti s epilepsií se nemusí zříkat ani pobyty na školách v přírodě nebo na letním dětském táboře.

## Literatura

1. BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005, 267 s. ISBN 80-86633-38-1.
3. EIS, E. *Ortopedie pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1986.
4. FIALOVÁ, I. *Specifika edukace dětí a žáků s epilepsií*. In: PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
5. HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
6. JONÁŠKOVÁ, V. *Dítě s poruchou mobility*. In: MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
7. KÁBELE, F., KOLLÁROVÁ, E., KOČÍ, J., KRACÍK, J. *Somatopedie*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-533-5.
8. KOLEKTIV AUTORŮ. *Lékařské repertorium*. Avicenum (zdravotnické nakladatelství), 1981.
9. KUBÍČOVÁ, Z., KUBÍČE, J.: *Kompenzační a didaktické pomůcky pro děti a žáky s tělesným postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-166-0.
10. KRAUS, J. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada-Avicenum, 2005, 302 s. ISBN 80-247-1018-8.
11. MICHALÍK, J. *Obecné podmínky školské integrace v České republice*. In: MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
12. MONATOVÁ, L. *Vliv pohybového postižení na osobnost*. In: *Kritické životní situace dětí a mladistvých s tělesným a zdravotním postižením*. Sborník somatopedické společnosti. Brno: Paido, 1996, s. 16–24. ISBN 80-85931-18-4.
13. OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: MU, 2003, 52 s. ISBN 80-210-3242-1.
14. PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozšířené a přepracované vydání*. Brno: Paido, 2006b, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
15. PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Tělesně postižené dítě v mateřské a základní škole*. Brno: MU, 1994.
16. PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
17. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2003, 2004. ISBN 80-244-0873-2.
18. RENOTIÉROVÁ, M. *Somatopedické minimum*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0532-6.
19. ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: AVICENUM, 1991.
20. ŠLAPAL, R. *Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-017-4.
21. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: UK, 1992, 1994.
22. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.
23. VÍTEK, J. *Epilepsie – současná klasifikace, diagnostika a léčba*. In: PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006., ISBN 80-7315-120-0.
24. VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-07-1.
25. VÍTKOVÁ, M. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, 1999, 144 s. ISBN 80-85931-69-9.
26. VÍTKOVÁ, M. *Paradigma somatopedie*. Brno: MU, 1998e, 140 s. ISBN 80-210-1953-0.
27. VÍTKOVÁ, M. *Naučit se chápat tělesně postižené dítě – na cestě k nové diagnostice a podpoře*. Zpravodaj Výchovného poradenství. Praha: 1998d, 16, s. 25–30.

---

## 2 Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

### 2.1 Faktory ovlivňující úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka a studenta se zdravotním postižením

JAN MICHALÍK

Přijetí žáka se zdravotním postižením do běžné třídy mateřské, základní či střední školy je stále více přirozeným způsobem řešení jeho vzdělávacích potřeb. V této kapitole je proto podán stručný přehled faktorů, které v konečném důsledku rozhodují o úspěšnosti tohoto způsobu vzdělávání. Mohou sloužit pro inspiraci či jako připomenutí toho, co je dobré a potřebné vzít v úvahu, působíme-li ve třídě, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.

Jak ukazuje tabulka v úvodu této publikace, méně obvyklé se stává běžným, či dokonce častým. Zejména u žáků s tělesným, zrakovým a řečovým postižením již počet těch, kteří navštěvují tzv. běžnou školu, převýšil počet dětí ve speciálních školách. U žáků se sluchovým postižením totéž platí u žáků s lehčími stupni postižení. Žáci s poruchou autistického spektra a žáci s mentálním postižením jsou nadále primárně vzděláváni ve školách speciálních, i když také zde se počet v běžných školách trvale zvyšuje.

#### Obecné povinnosti školy a pedagogů při integraci

Pedagogičtí pracovníci školy jsou povinni naplnit speciální vzdělávací potřeby integrovaných žáků nejen proto, že jim to ukládá jejich „pedagogická čest“, ale i vzhledem k platnému znění školského zákona. Ten v ust. § 16 stanoví následující práva žáků, za jejichž naplnění je škola odpovědná.

*(6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.*

*(7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.*

#### Žák se zdravotním postižením

Je samozřejmé, že žáka se zdravotním postižením nemůžeme označit za „faktor“ ovlivňující úspěšnost školské integrace. Není tomu tak proto, že by dítě samo, jeho osobnost, charakter, vlastnosti, druh a stupeň postižení nebylo pro úspěšnost integrace významné. Zkušený poradenský pracovník či pedagog potvrdí, že u každého dítěte a žáka je situace odlišná. Pokud je dítě starší, mělo by jeho zařazení do běžné (stejně

jako speciální) školy předcházet vyjádření jeho názoru. Nejde jen o naplnění obvyklé rodičovské praxe, ale o naplnění základního práva dítěte, vyjádřeného v čl. 12 Úmluvy o právech dítěte. Jde o právo dítěte na vlastní názor s tím, že názoru dítěte bude dána váha odpovídající jeho věku a vyspělosti. O dítěti nemůžeme hovořit jako o „faktoru“ z toho důvodu, že ono samo je hlavním a nejdůležitějším aktérem procesu, nikoliv jakýmsi „faktorem“.

Stejně jako u dítěte zdravého je vhodné, pokud je k návštěvě školy připravováno a motivováno. Vše bude zvýrazněno a ovlivněno druhem a stupněm postižení. Dítě by však nemělo být stresováno případnými obavami či nereálnými očekáváními rodičů a ostatních dospělých. Dítě by mělo být připraveno účastnit se na běžném životě školy, s úpravami danými jeho zdravotním postižením. Nelze tedy očekávat či nařizovat plnou účast na všech činnostech školy. Dítě není do školy přijímáno a smysl integrace nespočívá ve snaze dítě „znormlizovat“. Podstatou a základním předpokladem úspěšné integrace je naopak poskytnutí odpovídajících prostředků speciálněpedagogické podpory (viz dále). Složitou otázkou zůstává sociální status dítěte ve skupině vrstevníků. Jedním z důvodů odmítnutí integračních tendencí, zejména v počátcích 90. let, byly obavy z odmítnutí dítěte zdravými spolužáky. Obvyklým konstatováním pedagogů i rodičů v těchto případech bylo, že „děti dokážou být velmi kruté“. Často se však tyto zkušenosti vážou na drobné odlišnosti, jimiž se každé dítě vyznačuje (odstávající uši, barva vlasů, sociální status rodiny apod.). V případě skutečných zdravotních postižení děti zpravidla cítí závažnost celé situace. Zatím se povětšinou setkáváme se snahou pomoci, později pozorujeme jak zájem, tak i přirozenou „lhostejnost“. V některých školách však pozorujeme i tendence omezování účasti integrovaných dětí v mimoškolních aktivitách, což je nedobré pro budování vztahů v kolektivu dětí. U některých zdravotních postižení mohou hrát roli i problémy komunikace vázané na druh či stupeň postižení.

**Doporučení:** *Komunikace mezi žáky není „jednosměrná“, odpovědnost za vztahy tudíž nemají jen žáci bez postižení, ale i jejich spolužák s postižením. Pro obě skupiny (platí pro žáky vyšších tříd základní škol a případně školy střední) je možno využít vzdělávacího manuálu vypracovaného v rámci projektu ESF „Diverzita pro osoby se zdravotním postižením“ (je dostupný na adrese <http://www.diverzitaproozp.cz/produkty>). Mimo jiné v něm lze nalézt i zajímavé „desatera integrace naruby“, tedy doporučení pro žáky se zdravotním postižením.*

**Shrnutí:** Školy si nemohou své žáky vybírat (hovoříme o školách mateřských a základních). Děti de iure nechodí do základních škol dobrovolně. Stát nařídil jim i jejich rodičům, dokonce pod hrozbou trestněprávních sankcí, děti do školy posílat (s výjimkou tzv. domácího vzdělávání, které obecně nepovažujeme pro žáky s postižením za vhodné). Proto je povinností téhož státu (reprezentovaného školou jako institucí) vzdělávací potřeby dítěte naplnit.

## Rodina a rodiče

Výsadní postavení rodičů a rodiny v péči o dítě není dáno jen přirozeným imperativem etickým, ale je kodifikováno i v ustanoveních mnoha norem základních lidských práv a svobod. Např. čl. 5 Úmluvy o právech dítěte zavazuje smluvní strany úmluvy „respektovat odpovědnost, práva a povinnosti rodičů nebo, v odpovídajících případech a v souladu s místním obyčejem, členů širší rodiny, nebo jiných osob právně odpovědných za dítě, které směřují k zabezpečení jeho orientace a usměrňování při výkonu práv podle úmluvy v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi“. Úmluva je součástí našeho právního řádu a má přednost před zákonem. Explicitně potvrzuje zodpovědnost rodičů za výchovu dítěte i zákon o rodině (č. 63/1964 Sb.) dle § 32: „Rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče.“ Konečně významné ustanovení stanoví prioritou integrovaného vzdělávání přináší Úmluva o právech osob se zdravotním postižením v čl. 17 takto: „...státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí aby: a) osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání.“ Úmluva je na našem území platná a má rovněž přednost před zákonem.

Pro pedagogické pracovníky má velký význam znalost (a interpretace) následujících poznatků, které v řadě případů v rodinách pečujících o dítě se zdravotním postižením pozorujeme (ale nejen v těchto rodinách).

▪ **Obavy o osud a zdraví dítěte vedoucí k větší opatrnosti.**

Mohou vést až k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech, nevytváření dostatečně podnětného prostředí pro jeho rozvoj. Možný je i opak uvedeného postoje, kdy je výchova dítěte, vzhledem k jeho postižení, náročná až perfekcionistická. Učitel by se však měl vyvarovat paušalizujících a generalizujících soudů, zvláště nezná-li rodinu dostatečně dlouho.

▪ **Nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím a jejich představitelům.**

Rodič dítěte s postižením, zejména závažnějším, je od útlého dětství nucen komunikovat s řadou institucí sociálního zabezpečení, obecního úřadu, zdravotních pojišťoven, které ne vždy splňují jeho představy o účinné a kvalitní pomoci. Tyto návyky a očekávání si rodič zpravidla přináší i do školského prostředí.

▪ **Výrazně pocíťovaná ekonomická a sociální nejistota.**

Faktor zdravotního postižení dítěte vede zpravidla rodiny k uvažování o budoucnosti, jejich schopnosti zabezpečit péči o dítě. Zdravotní postižení dítěte s sebou zpravidla přináší zvýšené náklady, které tento pocit umocňují. Navíc velké množství rodin dětí s postižením je tzv. jednopříjmových, tzn. jeden z rodičů, nejčastěji matka, je s dítětem v domácnosti.

▪ **Větší závislost na poradenských a posudkových institucích a jejich pracovnících.**

Jestliže u dětí zdravých je návštěva poradenského pracoviště výjimečná, u dětí se zdravotním postižením je běžná. Dokonce častá. Rodič je obvykle veden k tomu, aby kontaktoval co největší množství odborníků (včetně lékařů, psychologů ad.), což ovšem vede k podání různých, často protichůdných informací.

▪ **Zvýšená psychická i fyzická unavitelnost.**

Zejména u dětí s těžším zdravotním postižením je nutno brát v úvahu enormní psychické a často i fyzické vypětí, kterému jsou rodiče a rodina vystaveni. Proto v některých etapách života může nabídka úlevné péče ve speciální instituci řešit aktuální situaci vyčerpání a únavy.

Zdůraznit je však třeba zásadní zkušenost platnou pro všechna tvrzení uváděná v této kapitole: každá zkušenost, navíc zobecněná, je jen orientačním vodítkem. Situace v každé rodině je odlišná a zejména proměnlivá v čase. Jedná se především o kombinaci těchto čtyř aspektů:

- druh a míra (hloubka) zdravotního postižení,
- doba péče o dítě s postižením,
- vztahové aspekty v rodině (včetně vnímání hodnoty vzdělání),
- socioekonomická úroveň rodiny.

S integrací dítěte s postižením do běžné školy bezprostředně souvisejí další aspekty. Je možno říci, že jejich pozitivní naplnění je předpokladem opravdu úspěšné školské integrace. Zároveň by bylo nesprávné domnívat se, že dále uvedené náležitosti jsou obligatorní povinností každé rodiny dítěte s postižením, které navštěvuje základní školu.

- **Domácí podpora vzdělávacího procesu** formou domácích úkolů, cvičení a nahrazování výpadků vzniklých nepřítomností dítěte, jeho pomalejším tempem ve výuce apod. Naše školství je obecně charakterizováno vysokou účastí rodičů na vzdělávání dětí. Zejména na prvním stupni základní školy se považuje za takřka samozřejmé, že se matka nebo otec s dítětem pravidelně do školy připravují a procvičují. Pokud jde o dítě s postižením, bývají tyto nároky ještě vyšší.

- **Zabezpečení obslužných činností a dopravy dítěte.** Naléhavým se ukazuje v případech těžších tělesných postižení, ale i smyslových či mentálních. Zejména v počátcích integrovaného vzdělávání se některé školy domnívaly, že matka (zpravidla se jednalo o ni) má plnit vůči dítěti roli osobního asistenta, a podmiňovaly přijetí dítěte její přítomností „alespoň v rozsahu dvou hodin denně“. Toto je již minulostí. Dalším problémem je doprava dítěte. Pokud je dítě v ústavním zařízení nebo internátu, problém pro rodinu odpadá. V případě integrovaného vzdělávání je nutno každý den zabezpečit dvě cesty

dítěte – do školy a zpět. Důvodem je absolutní neřešení této situace ze strany systému sociálního zabezpečení a školství. Ve vyspělých zemích nese náklady transportu dítěte zpravidla stát prostřednictvím systémů sociálního zabezpečení.

Situaci rodičů a rodině dítěte se zdravotním postižením jsme věnovali pozornost zejména vzhledem k tomu, že u mnoha učitelů v tomto směru přetrvává jistá opatrnost, spojená s obavami s přílišného zasahování rodičů do vzdělávání dítěte. Obě kooperující strany neměly v minulosti možnost zvyknout si na vzájemnou spolupráci. Naproti tomu v posledních letech je možno např. na odborných seminářích a konferencích velmi často vidět učitelku dítěte s postižením v doprovodu matky dítěte. Ve vzájemné spolupráci hledají nejlepší varianty vzdělávání dítěte.

### Škola přijímající dítě s postižením

V zásadě by měl být respektován princip návštěvy školy nejbližší místu bydliště žáka, avšak podřízen právu svobodné volby rodičů dítěte. V současnosti, ale i v budoucnu, s rozvojem prostředků speciálněpedagogické podpory, nebudou zřejmě úplně všechny školy připraveny na přijetí dítěte s každým druhem postižení.

Školský zákon však v tomto směru hovoří jednoznačně:

#### *§ 36 Plnění povinnosti školní docházky*

*(5) Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.*

*(7) Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu..., a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.*

Škola, která přijímá dítě se zdravotním postižením, by měla splňovat určité minimální požadavky. Nejde jen o náležitosti správního řízení, architektonických bariér a možností poskytnutí speciálních pomůcek. Jde i o další aspekty, které ovlivní úspěšnost integrace dítěte s postižením.

Na prvním místě je nutno uvést celkovou atmosféru ve škole. Tu ovlivňují žáci i pedagogové. Pro pokud možno bezproblémový pobyt dítěte s postižením ve škole je rozhodující i stupeň motivace spolužáků a jejich vztah ke vzdělání. Je skutečností, že tzv. poruchy chování dnes již představují větší problém než samotné zvládnutí příslušného zdravotního postižení.

*Před několika lety jsme v jedné škole dojednávali přijetí dítěte se zrakovým postižením. Škola nám předala leták pro rodiče budoucích prvňáčků. Neuspořádaným písmem, resp. několika druhy písma textového editoru, strohým oznamovacím či rozkazovacím způsobem oznamovalo vedení školy, co všechno musí rodiče splnit do zahájení školní docházky. Zejména se pokyny týkaly nákupu pomůcek, ale i úpravy pracovního místa žáka apod. Celá forma i obsah sdělení byly natolik suché, úřednické a odtazité, že působily dojmem „nákupního lístku“.*

Dalším z aspektů je úroveň (odborná a lidská) členů pedagogického sboru. Integraci konkrétního dítěte ovlivní schopnost komunikace učitelského sboru jako celku. Je potřebné vést diskusi mezi jednotlivými učiteli. Vyměňovat si zkušenosti, příklady. Dvojnásob se to týká žáků na druhém stupni. Právě přechod na tuto vzdělávací úroveň bývá problematický – a vystavuje účet skutečné připravenosti školy plnit svůj vzdělávací úkol. Není na závalu, pokud členové sboru diskutují případnou i později reálnou přítomnost žáka s postižením ve škole i při existenci odlišných stanovisek na dílčí aspekty jeho vzdělávání. Nemělo by se však již dnes stávat, že někteří členové pedagogického sboru budou zastávat trvale výrazná protiintegrovační stanoviska.

## Učitel a jeho role ve školské integraci

Základním momentem majícím vliv na všechny další aspekty činnosti učitele integrovaného žáka s postižením je jeho motivace. Vzhledem k relativní ojedinelosti individuální integrace na školách ČR dosud převládají altruistické postoje pomoci a porozumění. Hned za nimi se setkáváme s profesionálním zájmem o zvládnání nové pedagogické situace. Pozorujeme však i situace, v nichž se staví učitel či učitelka k integrovanému žákovi či žákyni chladně a bez zájmu respektovat jeho speciální vzdělávací potřeby.

*Paní učitelka na jižní Moravě se rozhodovala o přijetí Lucky, šestileté dívky, shodou okolností úplně nevidomé. Požádali ji o to rodiče dívky, kteří měli strach poslat ji v šesti letech na internát do B. Paní učitelka měla strach, zda jí bude moci dát to, co potřebuje. Za pomoci odborníků ze speciálněpedagogického centra si zařídila týdenní pobyt na speciální škole internátní pro děti se zrakovým postižením. Navštivovala výuku, samozřejmě po předchozí přípravě a studiu, hodnotila a uvažovala. Užívané metody jí nepřipadaly, na první pohled, natolik odlišné a nevladatelné. Definitivní rozhodnutí však padlo po jiném zážitku. Večer na internátu zůstala pouze omezená služba noční pohotovosti a děti zůstávaly na pokojích samy. A tehdy se v paní učitelce ozvaly její city maminky dítěte a rozhodla se. Lucka již základní školu v místě bydliště absolvovala. Úspěšně.*

Stranou zatím většinou zůstává požadavek na speciálněpedagogickou kvalifikaci učitele. Vždy je požadován ve speciálních třídách základních škol, u individuálně integrovaných žáků je v současnosti spíše výjimkou.

Nelze zakrývat, že vzdělávání dítěte s postižením ve třídě znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku i jednotlivých hodin. Samozřejmostí je vypracování či participace na plnění individuálního vzdělávacího programu dítěte. Učitel musí zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a žáka s postižením tak, aby žádná ze stran nebyla v nevýhodě a ochuzena nízkými nároky a nedostatkem času. Velmi důležité je, aby učitel měl možnost konzultovat své zkušenosti s odborníky center nebo poraden. Ideální jsou diskuse učitelů žáků se stejným druhem a stupněm postižení. Zcela automaticky se u učitele předpokládá další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Toto by měla být rovněž starost ředitele školy. Výuka dítěte s postižením značně mění běžné pojetí výuky na základní škole. Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky. Není náhodou, že mezi učiteli dětí s postižením na základních školách najdeme řadu velmi tvořivých pedagogů, kteří patří ve sborech k nejlepším. Je žádoucí, aby tyto vlastnosti byly náležitě zhodnoceny i formou finančního ohodnocení učitele. Sama finanční motivace však, podle zkušeností z praxe, nebývá pro rozhodnutí a pokračování v práci učitele dítěte s postižením rozhodující.

## Poradenská pracoviště ve vztahu k integraci

V našem školství působí jednak střediska výchovné péče (pro žáky s poruchami chování) a dále systém pedagogicko-psychologických poraden (primárně vývojové poruchy učení a chování, případně lehčí postižení) a zejména speciálněpedagogická centra (SPC).

*Jejich seznam naleznete na stránkách krajského úřadu vašeho kraje nebo na stránkách projektu, v jehož rámci vznikají tyto publikace: <http://spc.upol.cz>, případně na stránkách nestátní Asociace pracovníků SPC – [www.apspc.cz](http://www.apspc.cz).*

Učitelé by měli vědět, že proces posuzování speciálních vzdělávacích potřeb u žáka se zdravotním postižením (diagnostika) a související poradenství je dominantním úkolem SPC. Pracovníci SPC v žádném případě nepředstavují „obdobu školské inspekce“. Systém SPC je servisním pracovištěm, které si školství „zřídilo“ pro své potřeby. Učitel nebo učitelka žáka s postižením by měl vyhledat podporu SPC vždy, když cítí tuto potřebu. Pokud nerozumí některým závěrům a doporučením, měl by požádat o jejich vysvětlení. Formálně platí, že výsledky z vyšetření a doporučení ke vzdělávání obdrží od SPC rodič dítěte. Není vyloučeno, že je ve výjimečných případech škole nepředá. Jedná se však o výjimky. Požaduje-li rodič, aby jeho

dítě bylo vzděláváno v režimu tzv. integrace, je povinen tuto skutečnost škole doložit. Především je však v zájmu rodiče, aby vzdělávání jeho dítěte provázela spolupráce učitele, poradenského pracovníka SPC, za běžné účasti jeho samotného. Učitelé na školách by však měli vědět, že stávající personální, organizační a další zajištění SPC u nás je nedostačující. Zejména od září 2011 ministerstvo školství svými vyhláškami navýšilo činnosti těchto zařízení, v některých případech až násobně, bez toho, že by došlo ke zvýšení počtu pracovníků. Tato situace není do budoucna udržitelná. Učitelé však mají právo a pracovníci SPC povinnost kooperovat při vzdělávání každého žáka se zdravotním postižením.

### Prostředky speciálněpedagogické podpory

#### ▪ **podpůrný učitel**

Poprvé se možnost působení dvou učitelů objevila ve vyhlášce o speciálních školách z roku 1997, a to v případě třídy dětí autistických a hluchoslepých na speciálních školách. Současná právní úprava (vyhláška č. 73/2005 Sb.) umožňuje dokonce působení až tří pedagogických pracovníků ve třídě pro žáky s těžkým zdravotním postižením. Jedná se primárně o třídy v tzv. speciálních školách. Není však vyloučeno, aby tato forma skupinové integrace probíhala i na běžné základní škole. Tato třída může být zřízena již při 4 žácích. V případě individuální integrace naše právní úprava pojem druhého, podpůrného učitele nezná. Ve vyspělých zemích je běžným jevem, zejména jsou-li ve třídě dva a více žáků s postižením.

Přítomnost podpůrného učitele ve třídě neznamená jen proměnu vyučovacích metod a jisté ulehčení situace a podmínek vzdělávací práce obou učitelů. Klade i důraz na jejich vzájemný vztah a schopnost profesionální týmové spolupráce. V současnosti shledáváme jisté prvky tohoto vztahu ve třídách s asistentem pedagoga.

#### ▪ **asistent pedagoga**

Asistent pedagoga bývá na mnoha školách vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálněpedagogické podpory. Je tomu zejména u dětí s těžším tělesným či mentálním postižením. Na jedné straně je jisté žádoucí zvětšování počtu osobních asistentů v našem školství, na druhé straně ani ve vyspělých zemích neplatí pravidlo jedno dítě s postižením – jeden asistent. V současnosti bude mít rozhodující váhu doporučení poradenského pracoviště, vnitřní podmínky a možnosti školy. Záležet bude i na atmosféře ve třídě, možnosti pomoci spolužáků apod. Obecně platí a bude platit základní úměra stanovící přítomnost asistenta v závislosti na stupni (hloubce) postižení dítěte a žáka. Bohužel, přes zvyšující se počet asistentů není jejich „přiznávání“ u nás systémové, často rozhodují jiné než pedagogické a speciálněpedagogické aspekty.

**Tab. č. 2.1** Počet asistentů pedagoga na školách ČR (2005–2011)

Rok	Fyzické osoby	Přečet na plné úvazky
2005	1588	1156,4
2006	2132	1559,9
2007	2923	2098,9
2008	3450	2415,4
2009	4044	2772,3
2010	4751	3145,6
2011	5386	3483,1

Pozice asistenta pedagoga, způsob jeho přiznávání a základní náplň činnosti je definována právními předpisy takto:

#### **Školský zákon, § 16 odst. 9)**

*Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními*



*vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.*

### **Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. § 7 Asistent pedagoga**

*(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:*

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

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

Důležité je ustanovení vyhlášky, které od září 2011 rozšiřuje působnost asistenta u žáků s těžkým zdravotním postižením (určí SPC) i o „pomoc při sebeobsluze a pohybu“. Nelze tudíž, jako se tomu dělo v minulosti, uvádět, že asistent pedagoga je ve třídě „pro učitele“ a pro žáka má být „nějaký další“ asistent. Vyhláška tuto možnost v § 8 umožňuje, tj. ve třídě, v níž je žák se zdravotním postižením vzděláván, může působit i tzv. osobní asistent. Ovšem již nyní jeho úkoly musí plnit i asistent pedagoga.

#### ▪ **doprava dítěte do školy**

Jen zdánlivě se jedná o problém, který s vlastním vzděláváním dítěte přímo nesouvisí. Je pravdou, že dosud je tento úkol vnímán spíše jako soukromá záležitost rodičů, v určitých případech spíše nepatrně dotovaná ze systému sociálního zabezpečení.

Vyřešení dopravy dítěte do školy je přitom důležitým činitelem ovlivňujícím rozhodování rodičů dítěte o typu a druhu školy. Právě v tomto směru nabízejí mnohé speciální instituce rodičům větší komfort v podobě organizovaných svozů dětí do zařízení. I ony se však potýkají s neřešením úhrady této služby z centrálních zdrojů. Je využíváno mimorozpočtových zdrojů a samotných příspěvků rodičů. Pro rodinu představuje doprava problém finanční, ale ještě více časový. Jestliže rodiče žáků zdravých své děti do školy doprovázejí několik týdnů či měsíců v první třídě, rodiče dětí s postižením tak musí činit i celou školní docházku. Tento faktor ovlivňuje možnost pracovního uplatnění pečující osoby, kterou je v drtivé většině případů maminka dítěte.

#### ▪ **rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky**

Jejich dostupnost a možnosti užití ve vzdělávání v běžných školách je oproti speciálním zařízením menší. Speciální školy existují desítky let a za tuto dobu byly schopny pořídit do svého vybavení většinu potřebných pomůcek pro žáky školy. Integrované vzdělávání je záležitostí posledních několika let, a proto je do jisté míry logické, že základní školy zpravidla nedisponují potřebnými pomůckami. Ve smyslu platné právní úpravy i se předpokládá dvojí základní způsob jejich pořízení:

- formou zápůjčky ze speciálněpedagogického centra,
- formou nákupu z prostředků navýšení normativu na vzdělávání žáka se zdravotním postižením.

Další možností je využití osobních pomůcek žáka zapůjčených z jeho domova. Kombinací všech uvedených způsobů lze zpravidla vyřešit neaktuálnější potřeby dítěte.

#### ▪ **úprava vzdělávacích podmínek (individuální vzdělávací plán)**

Sem zahrnujeme případný nižší počet žáků ve třídě, úpravu vyučovacích postupů a metod, pravidla hodnocení žáka a další. Klíčovým dokumentem je individuální vzdělávací plán. Za jeho přijetí je de iure odpovědný ředitel školy. Fakticky se na jeho přípravě podílejí učitelé školy za vedení pracovníků SPC.

V praxi se setkáváme jak s vysloveně formálními dokumenty, tak i návodnými materiály, které dobře a výstižně popisují potřeby žáka a způsoby jejich naplnění v různých situacích. Podrobněji v 5. kapitole této metodiky.

#### ▪ **architektonické bariéry**

Většina škol České republiky je bariérových, a to nejen pro žáky s tělesným postižením, ale i pro žáky s postižením zrakovým. Jedná se o důsledek desetiletí neřešených otázek přístupnosti veřejných budov. Většina budov mateřských a základních škol je ve vlastnictví obcí, budovy středních škol ve vlastnictví krajů. Zásadní stavební úpravy jsou proto hrazeny z rozpočtů vlastníků, nikoliv z rozpočtových prostředků na vzdělávání. Ve větších městech je žádoucí postupovat cestou výběru spádových a dostupných škol, na nichž budou postupně bezbariérové úpravy provedeny. Dočasným řešením bývá zapůjčení tzv. schodolezu pro žáky s tělesným postižením. Učitelé žáků s postižením se v případě potřeby mohou obrátit na pracovníky SPC, kteří mívají zkušenosti s řešením problémů v jiných školách, případně na organizaci, která sdružuje osoby s příslušným zdravotním postižením. Nezapomeňme, že o bariérách nehovoříme jen u žáků s tělesným postižením, ale i v případě postižení zrakového (nápisy a popisky v Braillově písmu) či sluchového (zvonek při zahájení a ukončení vyučovací hodiny – doplněk světelné signalizace).

#### ▪ **sociálněpsychologické mechanismy**

Souhrnným označením charakterizujeme širokou škálu postojů, soudů, stanovisek, ale i opatření a řešení, která doprovázejí začlenění dítěte se zdravotním postižením do běžné školy. Ve společenském vědomí stále přetrvávají návyky z dřívějších desetiletí. Nejobecněji řečeno – nejsou příliš příznivé plné integraci zdravotně postižených. Na druhé straně, zejména v posledních letech a u dospívající generace, se setkáváme s přirozeným vztahem ke zdravotně postiženým, jejich potřebám i odlišnostem. Tyto postoje ještě umocňuje a rozšiřuje již probíhající školská integrace.

Právě proto je nezbytná příprava prostředí školy i v tomto směru. Dokud nebude většinovou společností chápáno pobyt dítěte s postižením v běžné třídě jako samozřejmost, bude vhodné při plánování takového kroku hovořit i s rodiči dětí zdravých. Nelze však nikdy podmínit (viz ustanovení zákona výše) přijetí dítěte s postižením (ani žádného jiného) stanoviskem rodičů spolužáků. Není přípustné, aby kdokoliv, mimo platnou právní úpravu, rozhodoval o tom, kdo a jaké děti se budou či nebudou ve škole vzdělávat. Rodiče dětí někdy vyjadřují své obavy proto, že se obávají, zda i vzdělávacím potřebám jejich dětí bude ve třídě poskytována odpovídající pozornost. A těmto obavám, které jsou přirozené a legitimní, je možno čelit systémem odpovídající speciálněpedagogické podpory pro dítě s postižením.

#### ▪ **spolupráce s dalšími organizacemi**

V České republice je silně zakořeněn „resortní“ systém správy veřejných věcí. Systémy podpory v oblasti práce a sociálních věcí (např. doprava dítěte), zdravotnictví (např. rehabilitace), zařízení volného času (nestátní organizace, školská zařízení) nejsou koordinovány.

Učitel či učitelka dítěte se zdravotním postižením mohou využít i informace zveřejňované na stránkách rodičovských organizací sdružujících rodiny pečující o dítě s různými postiženími či onemocněními. V některých případech lze nalézt i metodická doporučení pro vzdělávání dětí a žáků s těmito druhy postižení a nemocí (např. [www.svp-vzacnaonemocneni.cz](http://www.svp-vzacnaonemocneni.cz) přináší informace využitelné při vzdělávání dětí nemocných vybranými vzácnými onemocněními). Nemusí se jednat jen o celostátní organizace. Učitel či učitelka se může obrátit na místní pobočky či místní rodičovská sdružení v obci či okolí.

## 2.2 Podmínky vzdělávání dětí a žáků s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním

EVA ČADOVÁ

Úspěšnému vzdělávání těchto žáků by mělo předcházet vytvoření celého souboru určitých podmínek, bez nichž je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s handicapem vůbec do běžné školy přijmout.

Na úspěšnosti školní integrace se podílí několik činitelů. Pro rodiče žáka s postižením integrace znamená vyšší nároky na spolupráci, domácí přípravu, laskavost a pochopení nezdarů a selhání. Rodičům ostatních žáků je třeba objasnit, že jejich dítě nebude omezeno, ale že naopak integrace je přínosem i pro děti bez postižení. I spolužáky integrovaného žáka je třeba zasvětit do problému, vysvětlit jim, jak mohou pomoci. Žák s postižením nesmí být omezen, integrace má stimulovat. Pedagog se stává subjektem výchovy, určuje způsob, cíle i metody edukace. Jeho aktivity musí mít nejen jasný cíl, ale měly by být zaměřeny přímo na problematické momenty integrace.

### Podmínky integrace žáků s tělesným postižením

Obecné podmínky školské integrace zahrnují soubor podmínek psychosociálních, ekonomických a právních. Vhodné *psychosociální podmínky* spočívají v překonání předsudků a stereotypů v hodnocení osob s postižením. Mezi *ekonomické podmínky* zařazujeme dostatek finančních prostředků na zajištění potřebných pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zbudování bezbariérového přístupu ve školách. *Právní a politické podmínky* se týkají legislativy, která umožňuje podpůrná opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami formou možnosti snížení počtu žáků ve třídě, ve které se vzdělává žák se zdravotním postižením, možnosti zřízení funkce pedagogického asistenta a jiného přístupu v hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, např. formou slovního hodnocení.

Potřebné změny se týkají jak fyzického přístupu ke vzdělávání, kam řadíme architektonické úpravy budov, včetně úpravy interiéru, vybavení škol kompenzačními pomůckami apod., tak i kvalitativních změn pedagogických a organizačních s možností respektovat individualitu dítěte a jeho potřeby a diferencovat vzdělávací postupy a individualizovat vyučování místo standardizovaných učebních plánů.

Vhodné podmínky je možné zajistit i vytvořením speciální třídy v rámci běžné školy, kde se kontakt mezi vrstevníky uskutečňuje v některých předmětech a o přestávkách. Je možné do výuky zařadit speciální hodiny, zaměřené na individuální přístup k integrovaným žákům. V běžné třídě je možné zřízení pozice asistenta pedagoga. Pro tělesně postižené a zdravotně znevýhodněné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se vytvářejí individuální vzdělávací plány, kde jsou zohledňovány jejich edukační potřeby výběrem odlišných metod práce, individuálním tempem aj.

Žáci s tělesným postižením by měli plnit požadavky stanovené rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), případně s možností rozložení učiva do 10 ročníků. Současně by žáci s tělesným postižením, integrovaní do běžné třídy, měli být sociálně adaptabilní a mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou nezbytné k překonávání překážek. Obecně platí, že s použitím kompenzačních pomůcek by měl být žák s tělesným postižením schopen absolvovat všechny oblasti vymezené v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Obsahově se vzdělávací proces zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků, je třeba pouze využívat vhodných podmínek pro výuku specifickými postupy a metodami výuky. Ve vyučování je nutné uplatňovat speciálněpedagogické postupy. Mezi ně zařazujeme přiměřené tempo, individuální přístup a dle potřeb úpravu rozsahu učiva. Při ověřování vědomostí by měl pedagog upřednostnit ústní projev žáka před písemným, doplňovací cvičení nebo zkrácení diktátu před velkým množstvím psaného textu apod. V hodnocení je třeba zavést zohledňující přístup ve všech předmětech, v nichž se projevuje postižení žáka (nenadhodnocovat, ale využít spíše jiných forem hodnocení – body, procenta, počet chyb, slovní hodnocení). Důležitá je spolupráce s rodinou a školským poradenským zařízením.

Obtíže mohou činit předměty náročné na motoriku, zejména jemnou. Při realizaci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví je třeba klást důraz především na praktické dovednosti. Ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova je zahrnuta i zdravotní tělesná výchova. Účast ve zdravotní tělesné výchově vede žáky k poznání charakteru jejich zdravotního oslabení i míry a rozsahu omezení některých činností. Současně předkládá konkrétní způsoby ovlivňování zdravotních oslabení a vede k motivaci k pohybu.

Rodiče se mohou sami rozhodnout, zda se bude jejich dítě vzdělávat formou integrace do běžné školy, nebo bude jeho edukace probíhat ve speciální škole. Při svém rozhodování si mohou vyžádat odbornou pomoc speciálních pedagogů a psychologů. Při tomto závažném rozhodování by měli uvážit, který způsob edukace bude pro konkrétní dítě skutečným přínosem. Každé dítě je jiné, má jinou schopnost adaptability, sociálních i komunikačních dovedností. Pro některé dítě je integrace vhodná a žádoucí, pro jiné může být nadměrnou stresující zátěží. Rodiče dítěte s postižením by neměli v situaci, kdy dítě nastupuje školní docházku, být zatíženi postojem, který potvrzuje normalitu dítěte s postižením tím, že bude za jakoukoli cenu vzděláván ve škole hlavního vzdělávacího proudu. V České republice je velmi dobře propracován duální systém školství, kde kvalitní speciální škola je mnohdy pro dítě vhodnější formou edukace než neuvážená integrace dítěte s postižením do běžné základní školy. Hlavním kritériem při rozhodování rodičů, jakou edukační cestu zvolit, by nemělo být pouze trvání na integraci svého dítěte do běžné základní školy z hlediska blízkosti či spádovosti školy, ale na prvním místě by tu měl být skutečný očekávaný prospěch dítěte. Se zařazením do třídy by měli být předem seznámeni učitelé, kteří se budou na výuce podílet.

Integrovaný způsob edukace vyžaduje od učitele základní školy získání alespoň základních informací o specifice vývoje dětí s postižením a o metodice jejich výuky.

Nástup dítěte s postižením do školy by měl být projednán s určitým časovým předstihem, který umožní, aby se učitel seznámil blíže s problematikou osobnosti dítěte, kterého bude přijímat k edukaci, se zásadami a metodami práce s ním. Rovněž potřebuje prostor k navázání kontaktu s rodiči dítěte a projednání spolupráce mezi nimi, která je nezbytně důležitá pro úspěšnou integraci. Jedná se o vzájemnou informovanost nejen mezi učiteli a rodiči, ale i mezi spolužáky.

Předpokladem pro školní integraci dítěte s jakýmkoliv zdravotním postižením jsou informovaní rodiče dítěte a zájem a ochota spádové školy dítě přijmout. Podmínky pro úspěch integrace vytváří škola jako celek. Postoje vedení školy, učitelů, kteří integrovaného žáka vyučují, i ostatních pedagogů, kteří ve třídě neučí, vytvářejí atmosféru školy. Záleží na všech pracovnících školy, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami stane jejím respektovaným žákem, zda jsou mu přiznána stejná práva a také stejné povinnosti jako ostatním žákům.

Při individuální integraci tělesně postiženého žáka, případně při vzdělávání žáka zdravotně znevýhodněného musí být nastavena efektivní spolupráce školy s rodinou i školskými poradenskými zařízeními. Měly by být zajištěny potřebné kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciálněpedagogická péče uvedena do praxe školy a učební plán musí být přizpůsoben potřebám dítěte na základě sestaveného individuálního vzdělávacího plánu.

Důležitou roli při individuální integraci má osobnost a postoj učitele. Kvalitní podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při jejich vzdělávání vyžaduje používání výukových metod, které zohledňují potřeby každého žáka. Při plánování by pedagog měl vycházet z předchozích znalostí a schopností žáků a z míry jejich porozumění probíranému učivu. Na základě pedagogické diagnostiky má učitel modifikovat učební plán tak, aby byl jeho obsah dostupný každému žákovi, tedy i žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na osobnosti učitele záleží, jakými metodami zapojí všechny žáky do rozmanitých učebních aktivit, které umožňují zohlednit jejich individuální učební styl. Učitel, který je přínosem pro žáka s postižením, používá pedagogický takt při formálním i neformálním hodnocení výkonů žáků. Používá množství strategií pro zahájení hodiny, výklad a zopakování všech aspektů probíraného učiva tak, aby jej všichni žáci pochopili a zapojili se do učení. Vnímá citlivě speciální vzdělávací potřeby žáků s postižením a pružně upravuje výukové materiály a další zdroje. Pro co nejvyšší aktivizaci těchto žáků používá vhodné flexibilní vybavení, které umožňuje plné zapojení každého žáka. Průběžně reviduje a modifikuje učební cíle, metody

i formy tak, aby docházelo k optimálnímu rozvoji všech žáků ve třídě a žáci se zdravotním postižením byli přirozenou součástí třídního kolektivu. Pro tyto účely využívá strategie podporující výuku předmětu u žáků, kteří potřebují vzhledem k druhu a míře zdravotního postižení nebo znevýhodnění individuální přístup ve výuce.

### Vzdělávání žáků s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním

Edukace dětí a žáků s tělesným postižením má svá specifika, která se odvíjejí od jejich somatických a psychických zvláštností. Tělesné postižení má vliv na celou osobnost jedince. Je třeba respektovat jejich potíže se sebeobslouhou, problémy komunikační a společenské a obtíže s pohybem a dopravou do školy.

Tělesně postižený žák integrovaný do běžné třídy by měl být sociálně adaptabilní, měl by mít dostatečnou míru volných vlastností, které jsou nezbytné k překonávání překážek.

Shrneme-li nutné podmínky k tomu, aby mohli být žáci s tělesným postižením vzděláváni v běžných školách, dostáváme se k několika základním bodům:

- bezbariérový vstup do školy (nutné především pro vozíčkáře),
- odpovídající technické vybavení pro pohyb žáků po škole – žáci musí být samostatní, odkázaní maximálně na pomoc asistenta (trvalá závislost na jiných žácích může u citlivějších vyvolávat pocity méněcennosti),
- možnost využívání informačních technologií (mimo využívání v oblasti vzdělávání otevírají také jedincům s těžkým pohybovým postižením a přidruženým podstatným omezením nebo chyběním hlasité řeči šanci komunikovat, a tím je zajištěna i podpora při integraci mezi intaktní populací),
- vhodné didaktické pomůcky (na trhu je dostatečný výběr, je vhodné se poradit s odborníky ve speciálněpedagogických centrech pro tělesně postižené),
- pomůcky pro psaní a kreslení – tzv. trojhranný program (psací potřeby s přesným ergonomickým tvarem, které usnadňují rozvoj grafomotoriky a pomáhají překonávat obtíže při psaní, speciální psací potřeby (pro žáky s výrazným postižením horních končetin), speciální psací deska s magnetickým pravítkem (usnadňuje přidržení sešitu), protismykové podložky,
- pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností – dřevěné i textilní hračky a učební pomůcky, stavebnice, speciálně upravené nůžky, ježci, míčky, rehabilitační hmoty apod.,
- pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci – molitanové stavebnice, rehabilitační míče, kolébka na nácvik rovnováhy, cvičební padák apod.,
- technické pomůcky usnadňující získání a uchování informací – diktafon, tablet, dotykové obrazovky, počítače a další,
- vybavení kompenzačními pomůckami, berle a hole – pomůcky k chůzi pro žáky částečně pohyblivé, kozičky a chodítka – pomůcky k chůzi pro žáky s horší stabilitou, dětské rehabilitační kočárky, tříkolky, ležítka – pomůcka pro pohyb (v leže na břiše), vhodná např. do hodin tělesné výchovy, přenosná rampa – pro překonání několika málo schodů, zvedací plošina – pomůcka umožňující přístup do míst s různou výškou, kde není vhodné položit rampu, výtah – finančně náročné, ale potřebné zařízení.

### Specifika vzdělávání žáků s tělesným postižením

Na počátku školní docházky je u tělesně postižených žáků vždy důležité zjistit, zda se mohou pohybovat sami nebo jen s cizí pomocí. Snaha je řešit celé prostředí školy v okruhu žáka s tělesným postižením tak, aby byl pokud možno nezávislý na cizí pomoci (toaleta, šatna, jídelna apod.).

*Mobilita dětí s tělesným postižením* velmi podstatně ovlivňuje kvalitu jejich života a je základním předpokladem jejich úspěšné školní a především *sociální integrace*. Kvalitativně se stále zlepšuje poradenská péče rodičům a učitelům, kteří mají ve třídě integrované dítě s tělesným postižením (zdravotním znevýhodněním), což je dáno velmi dobrou prací speciálněpedagogických center (SPC). V mnoha případech je třeba *adaptovat školní prostředí* podle individuálních potřeb žáka. Při sestavování rozvrhu je např. třeba brát zřetel na dobrou přístupnost učebny, kam bude žák s tělesným postižením chodit apod. V neposlední řadě je třeba myslet i na *vhodné sezení imobilních, ale i omezeně mobilních žáků*. Zdraví žáci mohou často měnit polohu během výkonu nejrůznějších činností. Tělesně postižení žáci jsou této možnosti často zbave-

ni. Potřebují sedět pohodlně, používat vhodné podpory k držení těla, která odpovídá dané školní aktivitě. Existuje celá řada postižení vyžadujících speciální přístup k výběru místa na sezení. Patří sem poškození páteře, DMO, svalová dystrofie, rozštěp páteře, revmatická artritida, postižení končetin a poškození mozku. Vhodně volená židle nebo invalidní vozík musí odpovídat fyzickým, funkčním a terapeutickým požadavkům. Žák s tělesným postižením by měl mít možnost individuálně měnit pozici během pobytu ve škole.

Imobilní žáci mají špatný krevní oběh, konkrétně v nohou, proto je třeba zamezit jejich prochlazení. Vhodnou pomocí je cvičení, zvedání chodidel a další preventivní opatření. Někteří žáci potřebují k tomu, aby mohli ve škole pohodlně sedět, externí podporu. Jsou to zejména žáci s oslabeným trupem, špatnou kontrolou hlavy apod. Některé invalidní vozíky jsou vybavené přídatným zařízením, např. komunikačním systémem.

Využívání *počítačové technologie* pomáhá postižením žákům ke zvýšení sebedůvěry a pozitivně ovlivňuje přístup ostatních žáků k postiženým spolužákům. Široký rozsah technologií je vhodný k podpoře žáků zejména v oblastech komunikace, edukace, mobility, socializace. Počítače s příslušným programovým vybavením v kombinaci s tvůrčími výukovými postupy pomáhají postiženým žákům rozšířit si možnosti svého vzdělávání. Programy musí vyhovovat věku a vzdělávací úrovni žáka a reagovat na jeho měnící se potřeby. Rychlý rozvoj technologií umožňuje využívat nejrůznější verze programového vybavení pro většinu počítačových sestav. Hlavní důraz při používání počítačů u žáků s tělesným postižením je kladen na *fyzický přístup* (např. využití alternativních klávesnic, adaptovaných myší apod.).

### Předpoklady pro školní práci

Pro školní práci je důležité vědět, jak je rozvinuta *jemná motorika* ruky, jestli je žák vůbec schopen kreslit, psát, na jaké úrovni je jeho obratnost rukou, jaké je jeho pracovní tempo, jaké jsou jeho komunikační schopnosti.

Primárně může být poškozeno vnímání. Porušen může být aktivní řečový projev, artikulace a intonace řeči, u dyskinetické (atetoidní) formy DMO ovlivněný mimovolnými pohyby, které jsou sociálně rušivé. U dětí s DMO bývají někdy sníženy i *rozumové schopnosti* a ve škole je třeba využít jiný vzdělávací program. V některých případech spolupůsobí nedostatek podnětů, nízká úroveň stimulace a omezenost zkušeností. Výkon ve škole bývá dále zhoršen slabou *koncentrací pozornosti a zvýšenou unavitelností*. Žáci si zapamatovávají útržkovitě, nevýběrově, obtížně si vybavují i reprodukují učivo.

*Pracovní tempo* žáků s DMO bývá *pomalé a nevyrovnané*.

*Socializační proces* probíhá *pomaleji*.

Jednou z příčin dlíčího neúspěchu ve škole zejména v některých předmětech může být i nerovnoměrný vývoj dispozičních struktur dítěte nebo *deficitní utváření dlíčích schopností* při dostačující obecné inteligenci. Školní výkony v tomto směru mohou negativně ovlivňovat i *specifické poruchy učení* v oblasti symbolických funkcí.

Pro výše uvedené problémy, které můžeme u žáků s tělesným postižením očekávat v různé podobě a četnosti zastoupení, se zařazuje do používaných vzdělávacích programů v základní škole pro tělesně postižené a rovněž do individuálních vzdělávacích plánů integrovaných žáků v běžné škole předmět speciální péče – *dorozumivací dovednosti*. Na 1. stupni se tímto předmětem může rozšířit vyučování mateřského jazyka o 1–2 hodiny týdně v každém ročníku, na 2. stupni se zaměřuje pozornost kromě toho i na efektivnější zvládnutí naukových předmětů. Přístup k jednotlivým žákům musí být individuální a měl by být opřen o průběžně prováděnou speciálněpedagogickou diagnostiku každého žáka učitelem.

Se žáky, kteří mají řečové potíže, je nutné provádět (ve spolupráci s logopedem) *dechová, fonační a artikulární cvičení*. Je třeba zaměřit se u žáků na odstraňování zábran a obav z mluveného projevu. Vhodnými metodami práce je užívání říkanek, básniček, písní a dramatizace pohádek. Speciální *výcvik čtení* zahrnuje odstraňování specifických těžkostí při čtení různé etiologie, včetně *dyslexie* a poruch jednotlivých analyzátorů (zrakového, sluchového, kinesteticko-motorického), které se na čtení podílejí.

Tělesně postižení žáci, zejména s diagnózou DMO, mívají velké potíže s *nácvikem psaní*. V rámci předmětu dorozumivací dovednosti je možné provádět *grafomotorická cvičení* a cviky vedoucí k rozvoji jemné motoriky, k uvolnění ruky, zápěstí a prstů. Při nácviku nebo reedukaci psaní u tělesně postižených žáků se v tomto předmětu speciálněpedagogické péče zaměřujeme i na *výuku psaní* protézou, ústy, nohou a jiné

druhy psaní (podle potřeby a druhu postižení dítěte), psaní levou rukou, dále se zaměřujeme na odstranění těžkostí při psaní, včetně *dysgrafie a dysortografie*. Při psaní lze využívat některých *kompenzačních pomůcek*, např. u žáků s malformacemi a amputacemi horních končetin. Závažné problémy s nácvikem psaní u žáků s těžšími formami DMO je možné kompenzovat psaním *na počítači*.

### **Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním v ZŠ**

Shrneme-li, jaká podpůrná a vyrovnávací opatření můžeme ve školách nabídnout, musíme se znovu zamyslet nad tím, jestli tato opatření konkrétní škola vůbec nabídnout může. Potřeba žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je často takového rázu, že vyžaduje navýšení financování (zvláště při zařazení asistenta pedagoga). Zvýšený normativ ale dostane škola pouze na žáka integrovaného, ale ani ten celou částku nepokryje. U žáků zdravotně znevýhodněných o žádné navýšení v rámci nároku nejde, takže školy si v případě potřeby musí asistenci i jiné podpory, které tento žák potřebuje, hradit ze svého rozpočtu, nebo z jiných zdrojů. Přitom onemocnění a jejich projevy mají velký vliv na zvládání učiva žáky v běžných školách. Problémy vždy nezpůsobuje ani tak onemocnění samotné, jako spíše narušení v konkrétních oblastech.

Vyrovňovacími opatřeními, která jsou v možnostech školy, v těchto případech mohou být:

- speciální metody, formy a postupy realizované v rozsahu běžné kompetence vyučujícího,
- individuální přístup učitelů,
- využití individuálního vzdělávacího plánu při vzdělávání,
- další vyrovnávací opatření, která jsou v kompetenci a možnostech školy (využívání upravených výukových materiálů, individuálně vytvořených pomůcek, využívání jiných forem prověřování znalostí i samotného hodnocení...).

**Podpůrná nebo vyrovnávací opatření, která jsou často pro tyto žáky nutná, ale někdy nedostupná** (z důvodu nutnosti navýšení finančních prostředků):

- vyčlenění prostor pro podávání medikace, aplikaci mastí, hygienu...,
- úprava prostředí školní třídy,
- využití speciálních pomůcek a vybavení,
- speciální formy, metody a postupy vzdělávání, využívání speciálních nebo alternativních učebnic,
- psychologická a speciálněpedagogická péče školního poradenského pracoviště,
- individuální podpora (doplnění učiva doučování, e-learning),
- vzdělávání žáka mimo kolektiv spolužáků, individuální výuka (ve škole nebo v domácím prostředí),
- využití náročnějších, ale potřebných pomůcek, např. bezprašná tabule, čistička vzduchu, využití počítače ve výuce (k psaní, k výukovým programům...),
- zařazení asistenta pedagoga do třídy, kde je zdravotně znevýhodněný žák vzdáván.

Inkluzivní vzdělávání neznamená pouhé umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, bez podpory a služeb, které potřebuje. Aby mohlo mít úspěch, není možné vzdát se kvalitních speciálních metod výuky, které žák potřebuje pro vzdělání. Nelze ani přehlížet silné stránky, potřeby, preference zájmů jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nemůže fungovat, když od učitele očekáváme, že bude integrovaného žáka i ostatní žáky třídy učit kvalitně bez potřebné metodické a legislativní podpory. Nemůžeme ani vyžadovat, aby se všichni žáci učili tytéž věci, ve stejnou dobu a stejným způsobem. Je třeba zvážit aspekty sociální adaptace na kolektiv třídy, aby nedocházelo k sociální izolaci žáka, nepřevládala pouhá soucit k postiženému jedinci nebo se takový žák stal terčem ze strany spolužáků.

Integrativní podpora v běžné škole se praktikuje mnoha způsoby.

Pro ilustraci bychom mohli uvést orientační příklad rozvrstvení podpůrných opatření do čtyř úrovní u dětí, žáků a studentů, kteří jsou v péči SPC pro TP (tělesně postižení, zdravotně znevýhodnění a s kombinovanými vadami).

### **I. úroveň podpůrných opatření**

Na této úrovni by měla spočívat podpora především ve zvýšeném individuálním přístupu k žákovi. Přizpůsobení forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností při hodnocení by mělo být zcela v kompetenci školy a při jejich využívání není nutné měnit nebo modifikovat obsah vzdělávání.

Tuto podporu budou využívat především děti, žáci a studenti s lehkým tělesným postižením a děti a žáci a studenti zdravotně znevýhodnění, kteří ani v současné době nevyužívají podporu integrace a je jim doporučován pouze individuální přístup ve výuce.

### **II. úroveň podpůrných opatření**

Podpora je poskytována školou ve spolupráci s poradenským zařízením. Při vzdělávání je třeba využívat speciálních forem, metod, postupů a respektování možností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva může být modifikován, děti, žáci a studenti jsou vzděláváni s využitím individuálního vzdělávacího plánu. Je možné zařazení předmětů speciálněpedagogické péče (např. rozvoj grafomotoriky, náprava SPU, individuální vedení výuky u žáků zdravotně znevýhodněných, kteří dlouhodobě nemohou docházet do školy) a podle potřeby i speciálních učebnic a textů.

Stanovená opatření by měla být vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Tuto podporu budou využívat především integrovaní žáci se středně těžkým tělesným postižením a žáci zdravotně znevýhodnění, kteří potřebují určení konkrétního typu podpory a kterým již dnes poskytuje SPC pravidelnou péči a poradenství, i když nejsou vedení jako integrovaní.

### **III. úroveň podpůrných opatření**

Podpora je poskytována školou v užší spolupráci s poradenským zařízením. Při vzdělávání je třeba využívat speciálních forem, metod, postupů a respektování možností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Děti, žáci a studenti jsou vzděláváni s využitím individuálního plánu. Obsah učiva může být modifikován, ale i redukován (vzdělávání v souladu s RVP ZV – LMP). Při vzdělávání je využíváno speciálních učebnic, didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Potřebná bývá i úprava pracovního prostředí (žáci s tělesným postižením potřebují často speciální lavice vhodné k vozíku, speciální sedačky nebo židličky...). Vhodné je snížení počtu žáků ve třídě nebo využití možnosti zařazení asistenta pedagoga alespoň na některé předměty (u žáků s TP zvláště do hodin TV, PV...).

Stanovená opatření by měla být vždy vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Tuto podporu budou využívat především tělesně postižení s větší mírou postižení motoriky na základě postižení CNS (v případě potřeby těžce zdravotně znevýhodnění žáci) a žáci s kombinovaným postižením individuálně integrovaní, zařazení do tříd, případně do škol samostatně zřízených pro konkrétní typ postižení.

### **IV. úroveň podpůrných opatření**

Pedagogickou podporu poskytuje škola ve spolupráci s poradenským zařízením. Na této úrovni je potřebné přizpůsobení obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva může být modifikován vzhledem k potřebám dětí, žáků a studentů, ale i redukován (vzdělávání v souladu s RVP ZV – LMP, RVP ZŠS). Při vzdělávání je nutné využívání speciálních učebnic, speciálních didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a ve většině případů je nutná i úprava pracovního prostředí ve třídě.

Výuka předmětů speciálněpedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací (patří sem i využití terapeutických metod).

U některých dětí, žáků a studentů je nutná výuka s podporou náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) a využití potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice...).

Poskytování individuální pedagogické nebo speciálněpedagogické péče i mimo vyučování v rámci školy.



Vzniká potřeba zařazení dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem – např. asistent pedagoga nebo je využíváno snížení počtu žáků ve třídě.

Pro studenty středních škol je možné využít prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání, nejvýše však o 2 roky.

Stanovená opatření by měla být vždy vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením, které by se mělo podílet i na sestavení IVP.

Tuto podporu budou využívat především těžce tělesně postižení a žáci s kombinovaným postižením individuálně integrování nebo zařazení do tříd, případně do škol samostatně zřízených pro konkrétní typ postižení.

Asistent pedagoga je jedním z nejvíce vyžadovaných podpůrných pedagogických opatření. Působí ve třídě, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytuje pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, podporu při komunikaci se žáky i při spolupráci se zákonnými zástupci žáků.

### **Kdy je potřeba asistence?**

*Charakter speciálních potřeb integrovaného žáka může vyžadovat natolik individuální přístup, že neumožňuje vyučujícímu věnovat se v potřebné míře žákovi i ostatním dětem ve třídě. V těchto situacích je ve třídě nutná přítomnost další osoby – asistenta. Asistent pracuje ve třídě vždy na základě posouzení a doporučení odborného pracoviště.*

Je veden třídním učitelem a pracuje podle jeho pokynů. Účastní se aktivně sestavování individuálního vzdělávacího plánu, je třeba, aby měl k dispozici potřebné pomůcky, je seznámen s dítětem, jeho rodinou a především se specifickými potřebami dítěte (pomoc se sociální adaptací v novém prostředí, pomoc při získání pracovních návyků, při trénování soustředěnosti, při vytvoření struktury vyučovacích hodin).

- asistent ve třídě pracuje pod vedením učitele s integrovaným žákem i s ostatními žáky
- je přítomen ve třídě po celou dobu vyučování
- po domluvě s učitelem pracuje s dítětem podle IVP
- po domluvě s učitelem se zapojuje do práce se třídou (výměna rolí asistent-učitel)
- pomáhá žákovi s přípravou pomůcek na vyučování
- s orientací po školní budově
- při přesunech mimo budovu
- dopomáhá při sebeobsluze (podle potřeby i na toaletě)
- účastní se schůzek, které se týkají integrovaného žáka
- je součástí týmu pro tvorbu IVP
- účastní se konzultací k sestavování měsíčních plánů pro jednotlivé předměty

Asistenti by měli mít alespoň středoškolské vzdělání. Z praxe vyplývá, že není podmínkou, aby měli vzdělání pedagogického směru, i když to bývá výhodou. Osvědčilo se průběžné vzdělávání asistentů organizované speciálněpedagogickými centry a dalšími organizacemi. Některé z organizací mají již tyto kurzy akreditovány MŠMT ČR. Vzdělávání asistentů je zvláště důležité v případě, že asistenti nejsou zaměstnanci škol, ale jiných subjektů.

*Zodpovědnost za školní vzdělávání integrovaného žáka nese třídní učitel a další vyučující. Asistent pracuje podle pokynů učitele a nestává se v žádném případě učitelem integrovaného žáka.*

Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a třídním asistentem je důležitá vzájemná informovanost a vymezení kompetencí. Pro vzájemnou informovanost a vedení třídního asistenta jsou důležité pravidelné schůzky učitele a asistenta. Na těchto schůzkách dojde k výměně informací o práci integrovaného žáka a asistent získá od učitele instrukce pro svou práci, a to jak s integrovaným žákem, tak s ostatními dětmi ve třídě. Na učiteli vždy zůstává zadávání a kontrola domácích úkolů, zadávání a hodnocení školní práce, zapisování známek do žákovské knížky, pozitivní i negativní hodnocení chování integrovaného žáka.

Podpůrná služba asistenta pedagoga se doporučuje především v nižších třídách školy, ve vyšších postupných ročnících se předpokládá postupné omezování působnosti asistenta pedagoga ve třídách v souladu s věkovým i sociálním osamostatňováním žáků. Rozhodující je však aktuální stav žáka s konkrétním zdravotním postižením, jeho individuální potřeby a z nich vyplývající potřeba podpory.

## Literatura

1. BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005a, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005b, 267 s. ISBN 80-86633-38-1.
3. FIALOVÁ, I. *Specifika edukace dětí a žáků s epilepsií*. In: PIPEKOVÁ, J., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-120-0.
4. HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
5. HUDÁČOVÁ, V. *Písmo a psaní telesne postuhnutých dětí*. Bratislava: univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-88868-65-3.
6. MICHALÍK, J. *Obecné podmínky školské integrace v České republice*. In: MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
7. MICHALÍK, J. *Současný stav školské integrace v ČR*. In: RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0873-2.
8. PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozšířené a přepracované vydání*. Brno: Paido, 2006b, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
9. PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Tělesně postižené dítě v mateřské a základní škole*. Brno: MU, 1994.
10. PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
11. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: ÚIV, 2004.
12. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: ÚIV, 2005.
13. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2003, 2004. ISBN 80-244-0873-2.
14. SVOBODOVÁ, J. *Jen školní taška nestačí*. Praha: 1994.
15. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: UK, 1992, 1994.
16. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.
17. VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-07-1.
18. VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání a terapie žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. In: PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Brno: Paido, 2006b, s. 329–352. ISBN 80-7315-120-0.

---

## 3 Specifika práce s dítětem s tělesným postižením v MŠ (příprava na školu)

MONIKA VEJROCHOVÁ

Předškolní období je vymezeno v rozsahu od tří do šesti až sedmi let (respektive do vstupu do školy jako významného vývojového a sociálního mezníku). Období je charakterizováno pozoruhodnými změnami oblasti tělesných i pohybových funkcí, v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji. Dochází ke změnám ve vývoji osobnosti dítěte.

Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. Hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazování.

### Vývoj dítěte předškolního věku s tělesným postižením

Pohybově postižené děti bývají v předškolním věku opožděné téměř ve všech složkách osobnosti. Pokud dítě nemá narušenou schopnost řeči, stává se verbální komunikace stěžejním prostředkem sociálního kontaktu i zdrojem informací.

Motorický vývoj u tělesně postiženého dítěte neprobíhá tak bouřlivě jako u intaktní populace, ale opožděně, nebo dokonce omezeně. V některých vývojových obdobích může tělesné postižení limitovat, popř. znemožňovat rozvoj určitých kompetencí. Pohybové omezení ovlivňuje již od počátku života rozvoj všech složek osobnosti. Je to dáno tím, že dítěti znemožňuje získávat potřebné podněty a z nich vyplývající zkušenosti, které jsou východiskem pro další učení. Děti s pohybovým postižením jsou obecně omezeny ve svých možnostech, aby mohly získávat vlastní zkušenosti ze svého bezprostředního okolí, a tak se mohly optimálně rozvíjet.

U dítěte s tělesným postižením často převažuje apatie a pasivita, která se stane v budoucnosti základem pro adaptační chování. Projevy negativismu, které signalizují uvědomění si vlastní osobnosti a potřebu prosadit si svou vůli, se objevují později a mohou mít i jiný charakter (např. afektivní reakce). Proces osamostatňování je obtížnější, ne-li zcela nedostupný. Emancipační potíže se mohou projevit v oblasti osvobození se ze závislosti na rodičích, zejména na matce.

Psychický vývoj je do značné míry ovlivněn dynamikou interakce základních biologických potřeb (potřebou jistoty, stability, zvědavosti apod.). Orientace v prostředí je u těchto dětí ztížena, protože nemají dostatek informací z vlastních zkušeností.

Vývoj rozumových schopností může dosahovat normy, ale v oblasti sociálních dovedností bývají tyto děti opožděny.

### Cíle předškolního vzdělávání

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), který upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávající státní správu a samosprávu ve školství.

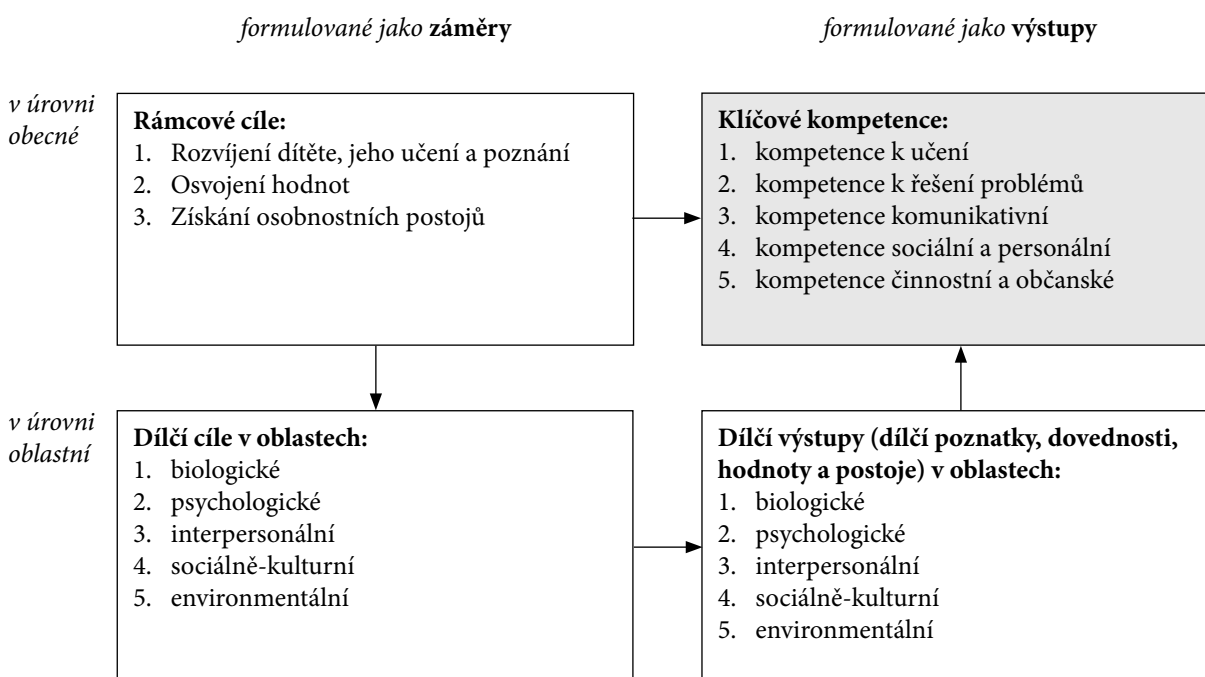
Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupině. Především vývojová specifika musí být při vzdělávání respektována v plné míře. Mateřská škola nabízí prostředí, které by mělo být pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, ve kterém se bude dítě cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, ve kterém bude zajištěna možnost, aby se mohlo projevovat, bavit a zaměstnávat se svým přirozeným dětským způsobem. Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a následně na úrovni oblastní. Jedná se o tyto kategorie:

- **rámcové cíle** – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- **klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- **dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti,
- **dílčí výstupy, dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty**, které dílčím cílům odpovídají.

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují.

### System vzdělávacích cílů



Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

### Vzdělávací obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dětí v mateřské škole. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah formulován v podobě učiva a očekávaných výstupů, a to pouze obecně, rámcově.

Vzdělávací obsah se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od tří do šesti (resp. sedmi) let. Vzdělávací obsah představuje:

- kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do pěti oblastí je třeba vnímat pouze jako pomocné,
- učivo je vyjádřeno v podobě činností, ať už praktických či intelektových, popř. v podobě příležitostí,
- pojem učivo je nahrazen pojmem vzdělávací nabídka, který vyjadřuje žádoucí formu prezentace učiva dítěte,
- očekávané výstupy mají, stejně jako vzdělávací nabídka, činnostní povahu.

Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

### 1. Dítě a jeho tělo

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a nervo-svalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.

### 2. Dítě a jeho psychika

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“:

- Jazyk a řeč.
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace.
- Sebepojetí, city a vůle.

### 3. Dítě a ten druhý

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

### 4. Dítě a společnost

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

### 5. Dítě a svět

Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou zpracovány tak, aby byly pro pedagoga srozumitelné a aby s jejich obsahem mohl dále pracovat. Každá oblast zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky).

Dílčí cíle vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat.

Vzdělávací nabídka jako prostředek vzdělávání představuje ve svém celku soubor (souhrn) praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů a k dosahování výstupů. Pedagog by měl ve své praxi (tzn. při práci ve třídě) tuto nabídku respektovat a tvůrčím způsobem ji konkretizovat tak, aby nabízené činnosti byly mnohostranné a maximálně pestré a svou úrovní odpovídaly konkrétním možnostem a potřebám dětí.

Očekávané výstupy jsou dílčí výstupy vzdělávání, které je možno obecně považovat v této úrovni vzdělávání za dosažitelné. Jsou formulovány tak, aby měly charakter způsobilosti (kompetencí). Nejedná se o výčet jednotlivých schopností, poznatků, dovedností, kognitivních i praktických, postojů a hodnot, ale o jejich vzájemné propojení, o jejich jednoduché soubory dítětem prakticky využitelné. Tyto výstupy jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje, s tím, že jejich dosažení není pro dítě povinné. Každé dítě může v čase, kdy opouští mateřskou školu, dosahovat těchto výstupů v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem. Pedagog má při své práci sledovat proces osvojování těchto způsobilostí jak v rámci třídy dětí, tak u jednotlivých dětí a postupovat tak, aby děti získávaly co nejvíce. Z praktického hlediska jsou v RVP PV pojmenována možná rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů. Ta srozumitelně upozorňují pedagoga na to, čeho by se měl vyvarovat.

Vzdělávací obsah RVP PV by měl sloužit pedagogovi jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Pedagog by ji měl ve školním (třídním) vzdělávacím programu formulovat v podobě, v jaké ji bude dětem předkládat – a to v podobě integrovaných bloků.

Ve vztahu mezi integrovanými bloky a vzdělávacími oblastmi z RVP PV platí, že bloky by měly být tvořeny tak, aby „zasahovaly“ (integrovaly) všechny vzdělávací oblasti (s tím, že některá oblast může převažovat, jiné se může blok dotýkat jen velmi okrajově); tyto bloky jsou tedy vzhledem ke vzdělávacím oblastem RVP PV průřezové.

Integrované bloky se mohou vztahovat k určitému tématu, vycházet z praktických životních problémů a situací nebo být zaměřeny k určitým činnostem, k praktickým aktivitám apod. Mohou tak mít podobu tematických celků, projektů či programů.

Bloky mohou být různě rozsáhlé, dlouhodobé, střednědobé i krátkodobé, mohou se dále členit, větvit apod. Měly by být vytvářeny natolik široké a obsáhlé, aby poskytovaly dostatek zajímavých a různorodých podnětů ke konkrétním činnostem.

Zaměření těchto bloků by mělo vycházet z přirozených potřeb dítěte a ze skutečností dítěti a jeho životu blízkých. Jejich obsah by měl být předškolnímu dítěti srozumitelný, užitečný a pro ně prakticky využitelný. Měl by pomáhat dítěti chápat sebe sama i okolní svět, rozumět jeho dění a orientovat se v něm. Měl by být upraven tak, aby vyhověl věku, úrovni rozvoje a sociálním zkušenostem dětí, pro které jsou bloky připravovány. *Viz Příloha č. 1: Ukázka týdenního tematického celku „Čas jablíčkové vůně“.*

### **Vzdělávání dětí s tělesným postižením v mateřské škole**

Předškolní vzdělávání dětí s tělesným postižením je realizováno v mateřské škole či třídě, v mateřské škole pro tělesně postižené, v mateřské škole speciální, v mateřské škole při zdravotnickém zařízení se vzdělávacím programem upraveným podle speciálních potřeb dětí v souladu s vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, a novelou vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané.

Takovéto pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy, v nichž si děti mohou být věkově blízké, stejně tak i věkově vzdálenější, mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických.

RVP PV vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Z toho důvodu je RVP PV základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole či v mateřské škole s upraveným vzdělávacím programem.

Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovělo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů by – stejně jako ve vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají – mělo být vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.

*Oproti vzdělávání běžné populace dětí vyžaduje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami obvykle některé jiné, popř. některé další podmínky (např. v oblasti věcného prostředí, životosprávy dětí, psychosociálního klimatu, organizace vzdělávání, personálního a pedagogického zajištění, spolupráce mateřské školy s rodinou apod.). Základní povinné podmínky pro předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy (zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon, vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, a novela vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných).*

Kromě těchto podmínek je třeba, aby předškolní pedagog bral v úvahu ještě podmínky další, které ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání. Jsou to podmínky, které vyplývají z přirozených vývojových potřeb dětí předškolního věku (ty jsou formulovány v RVP PV), a zároveň i ty, které jsou dány jejich speciálními potřebami. Některé jsou pro všechny děti společné, jiné se liší podle charakteru a stupně postižení či znevýhodnění dítěte a v obecné formě se zpravidla týkají určité skupiny dětí. Pedagog by měl zajišťovat tyto podmínky s ohledem na vývojová a osobnostní specifika těchto dětí a měl by být vzdělán v oblasti speciální pedagogiky.

### **Podmínky pro vzdělávání dětí s tělesným postižením**

Ve vztahu k druhu a stupni postižení dítěte jsou podmínky při jeho vzdělávání (speciálním i integrovaném) plně vyhovující, jestliže u dětí s tělesným postižením:

- je zajištěno osvojení specifických dovedností v rozsahu individuálních možností dítěte,
- je zabezpečena možnost pohybu dítěte v prostorách školy pomocí dostupných technických prostředků nebo lidských zdrojů,
- jsou vytvářeny podmínky pro náhradní tělovýchovné aktivity dítěte možné v rámci jeho postižení,
- jsou využívány kompenzační (technické a didaktické) pomůcky,
- počet dětí ve třídě je snížen.

Vzdělávání je třeba přizpůsobit potřebám, které vyplývají ze zdravotního oslabení dítěte, které jsou důsledkem jeho dlouhodobější nemoci nebo které jsou dány lehčími poruchami jeho učení a chování.

Vzdělávání dětí s tělesným postižením v mateřských školách či třídách se vzdělávacím programem upraveným podle speciálních potřeb dětí je v souladu s příslušnou vyhláškou personálně posíleno v osobě dalšího pedagogického pracovníka a zabezpečeno dle potřeby souběžným působením dvou pedagogických pracovníků ve třídě. Pokud je však vzdělávání dítěte a péče o ně natolik náročná, že vyžaduje péči dalšího pedagoga či jiného pracovníka (osobní asistent), je vhodné jeho účast zajistit.

Integrované vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání těchto dětí v mateřských školách či třídách s programem upraveným podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí snáze splňuje základní povinné podmínky a v mnoha ohledech potřebám dětí vyhovuje lépe než prostředí běžných mateřských škol. Integrace dětí do běžné mateřské školy však znamená přiblížení se normálnímu prostředí a oslabení určité izolace dítěte i jeho případného vylučování ze společnosti ostatních vrstevníků. To bezpochyby usnadňuje osobnostní a sociální rozvoj i sociální integraci dítěte. Z toho důvodu RVP PV podporuje integraci dětí všude tam, kde je to vzhledem k druhu a míře postižení či znevýhodnění dítěte možné, resp. kde lze vytvořit a zajistit potřebné podmínky.

Integrace dětí do podmínek běžných mateřských škol má vedle nesporných pozitiv i svá rizika. Základním předpokladem toho, aby byla tato rizika vyloučena, popř. maximálně snížena, je stanovit, co v kterém konkrétním případě potřeby dítěte představují, jaké z nich vyplývají nároky na práci předškolního pedagoga a jaké podmínky je třeba v prostředí mateřské školy vytvořit. Předškolní pedagog musí zvážit, zda je schopen tyto nároky splnit, ať už se to týká podmínek materiálních, psychosociálních, personálních, odborných a dalších, a podle toho se odpovědně rozhodnout. Pokud přijme do své péče např. dítě s vážným zdravotním postižením a sám není dostatečně odborně kompetentní k péči o ně (tj. nemá potřebné speciálněpedagogické vzdělání), vždy musí úzce spolupracovat s příslušným odborníkem, speciálním pedagogem, dětským psychologem, popř. lékařem, a konzultovat problémy, s nimiž se při vzdělávání tohoto

dítěte setkává. Je třeba, aby společné závěry promítal v dostatečné míře do vzdělávacího programu školy či třídy, do individuálního vzdělávacího programu integrovaného dítěte i do své práce.

Při vzdělávání, které integruje děti s tělesným postižením či znevýhodněním do vzdělávacího programu běžné mateřské školy, je nutno na jejich potřeby dostatečně pamatovat při přípravě školního či třídního programu. Ten je třeba co do obsahu i prostředků jednotlivcům či skupině dětí vhodně přizpůsobit, popř. jej doplnit dílčími stimulačními programy. Tam, kde je to potřebné a účelné, je nutno pro jednotlivé děti sestavovat individuální vzdělávací programy, které jejich vzdělávacím potřebám, fyzickým či psychickým možnostem i sociální situaci maximálně vyhoví, viz *Příloha č. 2: Ukázka individuálně vzdělávacího programu* (dále jen IVP, vychází z odborných závěrů a doporučení a RVP PV).

Pokud je zapotřebí, aby součástí vzdělávacího programu pro děti integrované v běžné mateřské škole byly speciální činnosti, měl by spolupracovat předškolní pedagog při jeho přípravě i při jeho realizaci s příslušným odborníkem (speciálním pedagogem, lékařem, rehabilitačním pracovníkem, psychologem apod.).

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách s upraveným vzdělávacím programem se uskutečňuje na základě školních vzdělávacích programů upravených podle speciálních potřeb dětí.

Důležitou podmínkou úspěšnosti předškolního vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním – ať už probíhá podle běžných či speciálních programů – je nejen volba vhodných (potřebám dětí odpovídajících) vzdělávacích metod a prostředků, ale i uplatňování vysoce profesionálních postojů pedagogů i ostatních pracovníků, kteří se na péči o dítě a jeho vzdělávání podílejí. Rozvoj osobnosti dítěte s postižením závisí na citlivosti a přiměřenosti působení okolí mnohem více, než je tomu u dítěte, které není ve svých možnostech primárně omezeno. Je nezbytné, aby pedagog postupoval vždy s vědomím, že takové dítě má jiné osobnostní předpoklady a je v obtížnější situaci: má menší zkušenosti a větší problémy s osamostatňováním, hůře se prosazuje, má méně rozvinutou schopnost autoregulace apod. Je proto velmi důležité, aby pedagog – v souladu se základními požadavky RVP PV – ponechal dítěti při nezbytném usměrňování, zvýšeném dozoru a pomoci také dostatek samostatnosti a vlastního rozhodování a poskytoval mu tolik potřebnou pozitivní motivaci (oceňoval snahu, chválil i ty nejmenší úspěchy a pokroky).

Je nutné zajistit, aby děti s tělesným postižením či znevýhodněním byly od počátku vzdělávání přijímány stejně jako jiné děti a nedostávaly od okolí častěji než ostatní negativní vazbu.

Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje pedagog s dalšími odborníky, využívá služeb školských poradenských zařízení (speciálních pedagogických center pro tělesně postižené a pedagogicko-psychologických poraden).

### **Specifika a zaměření vzdělávacích oblastí u dětí s tělesným postižením**

Předškolní vzdělávání u dětí s tělesným postižením by mělo podporovat co možná největší samostatnost dětí s tělesným postižením v oblasti sebeobsluhy, osobní hygieny, stolování, přispívat k rozvoji hrubé a jemné motoriky, rozumových a dorozumívacích schopností tak, aby byly co nejvíce připraveny na začátek povinné školní docházky, ale zejména pro celý svůj další život.

Učitelka mateřské školy se při vzdělávání dětí s tělesným postižením zaměřuje na stimulaci a rozvoj dovedností, do dílčích vzdělávacích oblastí zařazuje níže uvedené aktivity a vzdělávací nabídku:

#### **1. Dítě a jeho tělo – vhodné aktivity:**

- lokomoční pohybové činnosti (např. přirozené pohyby – chůze, běh, lezení apod.) a nelokomoční pohybové činnosti (např. změny poloh a pohybů těla na místě, napodobování pohybů paží atd.),
- kondiční cvičení (ve spolupráci s fyzioterapeutem; doplňováno dalšími léčebnými terapiemi, pohybem v bazénu, hypoterapie; cvičení s různými pomůckami – míč, stuha, overball, houba na nádobí apod.),
- cviky na zvýšení obratnosti (např. je vhodné cvičit obratnost u té končetiny, která bude vykonávat hlavní činnost; usilujeme vždy o zlepšení funkční schopnosti obou horních končetin; při velmi těžkém postižení jedné končetiny, které není možné nijak zlepšit, je třeba vycvičit zdravou ruku k takové obratnosti, aby sama zvládla všechny činnosti běžného života; vhodné jsou aktivity s pískem – pískovničkou, modelování, navlékání korálků, manipulace se stavebnicemi apod.),



- cviky ke zlepšení hrubé a zejména jemné motoriky (např. různé pohybové hry a činnosti, napodobování přirozených pohybů těla, průpravné cviky, tzv. „opičí dráhy“, hudební a hudebně-pohybové činnosti; manipulační činnosti s předměty, pomůckami, s nástroji, náčiním, materiálem a jejich praktické využití),
- činnosti pro rozvoj sebeobsluhy (než přistoupíme k vlastnímu oblékání, dítě se hrou cvičí na panence, medvídkovi apod.; dlouhou dobu dětem dělají potíže činnosti jako navlékání a zavazování tkaniček, rozepínání a zapínání knoflíků apod., které můžeme stimulovat pomocí didaktických pomůcek, tzv. manipulační kostky s různými motivy – motiv berušky, auta, motýla apod.; nácvik stolování a příjmu potravy – naučit dítě čistě jíst nejdříve lžící, později napichování kousků vidličkou, pak celým příborem),
- hry pro rozvoj hmatového vnímání (např. dítě s DMO mívá často potíže správně hmatem rozeznat jednotlivé předměty, tvar, povrch; zaměřujeme se na zlepšení hybnosti a obratnosti horní končetiny; dítěti dáváme do ruky předměty různých tvarů, velikostí, povrchů, tvrdosti, postupně dítě učíme rozeznávat vlastnosti předmětu bez kontroly zrakem; smyslové a psychomotorické hry),
- zdravotně zaměřené činnosti (vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, dechová, relaxační cvičení, odpočinkové činnosti).

## 2. Dítě a jeho psychika – vhodné aktivity:

- *cvičení a hry ke zlepšení smyslového vnímání* (děti mívají často potíže v oblasti vnímání, v diferenciaci, analýze a syntéze podnětů i v intersenzorické či senzomotorické integraci a koordinaci; v oblasti zrakového vnímání nerozlišují polohu, tvar, detaily, mívají potíže s rozlišením stejných obrázků, nejsou schopné odlišit, z jakých detailů se skládá celek; v oblasti sluchového vnímání špatně rozlišují podobně znějící hlásky, nedovednou složit a rozložit slova na slabiky a jednotlivé hlásky; vhodné rytmické a sluchové hry, hra na tělo, smyslové hry a činnosti – rozvoj, cvičení vnímání, zrakové a sluchové vnímání, cvičení paměti, koncentrace pozornosti, sluchové a zrakové analýzy a syntézy – různé skládky, puzzle, mozaiky, pexeso, činnosti obrázkovým materiálem, s dětskými knihami, logopedické pexeso atd.),
- *rozvoj řečových dovedností* (nutná spolupráce s logopedem, popř. s klinickým logopedem, u dětí s DMO se často setkáváme s dysartrií, výraznou dyslalií, pohyby mluvidel jsou neobratné, nepřesné; dýchání při spastických formách DMO je křečovitě a mělké, je postiženo tvoření a zvučnost hlasu; denně zařazujeme gymnastiku mluvidel, dechová a artikulační cvičení, hru na tělo, rytmizace, zpěv, hudebně-dramatické činnosti, výtvarné činnosti apod.),
- *rozvoj poznávacích procesů* (u dětí s DMO může být narušen i rozvoj intelektu, a proto zařazujeme hrové aktivity na rozvoj kognitivních procesů, např. kladení otázek a hledání odpovědi s využitím názorného obrázkového materiálu nebo dětských knížek; konkrétní operace s různým materiálem – třídění, přiřazování, porovnávání; motivovaná manipulace s předměty – zkoumání jejich vlastností; hry a praktické činnosti rozvíjející orientaci v prostoru; rozlišování a pojmenování – aktivně × pasivně geometrických tvarů, domácích a hospodářských zvířat, čísel, písmen, pohádkových bytostí atd.).

## 3. Dítě a ten druhý

- *odpoutání se od rodičů, zejména od matky* (vhodná je postupná adaptace na prostředí mateřské školy, na režim dne, na kolektiv vrstevníků za přítomnosti matky, čas pobytu bez matky v dětském kolektivu postupně prodlužovat apod.; doporučujeme přítomnost matky při nových sociálních situacích – návštěva divadla a jiných školních akcí apod.),
- *schopnost navázání kontaktů s vrstevníky* (mateřská škola je ideálním prostředím, kde má dítě s tělesným postižením možnost navázat kontakty s vrstevníky; zařazujeme kooperativní hry a činnosti ve dvojicích či malých skupinách, později s celým kolektivem, společenské hry atd.).

## 4. Dítě a společnost

- *poznávání pravidel společenského soužití*, porozumění základním pojmům neverbální komunikace (posilování žádoucího chování; zavedení systému odměn a trestů; běžné každodenní setkávání

a pozitivní vzhory vztahů a chování; zavedení pravidel chování ve třídě pomocí obrázků či jiných symbolů; společné hry a skupinové aktivity atd.),

- *rozvoj schopností žít ve společenství ostatních lidí* (hry a praktické aktivity uvádějící dítě do světa lidí; aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění – výtvarné, hudební, literární, dramatické činnosti, návštěva divadla a kina, výstav apod.).

## 5. Dítě a svět

- *seznamování se s místem a prostředím*, ve kterém dítě žije, a vytváření elementárního povědomí o přírodním, kulturním a technickém prostředí (vycházky do okolní přírody, do blízkého a bezprostředního prostředí dítěte, pozorování kulturních i technických objektů, výlety, seznamování se s významnými budovami – knihovna, zastávka MHD, vlakové nádraží, obchod, základní škola, mateřská škola apod.).

## Metody, formy a zásady práce s dítětem s tělesným postižením v mateřské škole

Správná volba pedagogických metod a forem práce má podstatný vliv na celkový rozvoj osobnosti dítěte s tělesným postižením, na vytváření jeho poznávacích schopností, citových a volních procesů. Při výběru metod a forem práce je nutné vycházet z koncepce obecné pedagogiky, speciální pedagogiky a specifčnosti předškolní pedagogiky.

### Doporučené metody, formy a zásady práce pro dítě s tělesným postižením:

- metody prožitkového a kooperativního učení hrou (jsou založené na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat; podněcují zájem poznávat nové, získávat zkušenosti, radost dítěte z učení či vykonávané hrové aktivity; učitelka mateřské školy vytváří prostředí pro spontánní aktivity dítěte, pro jeho vlastní hru na základě volby a zájmu dítěte apod.),
- situační učení (jedná se o vytváření a využívání situací, které jsou pro dítě srozumitelné a praktické; učitelka mateřské školy vytváří prostředí pro experimentaci a manipulaci, při kterých dítě získává praktické dovednosti),
- spontánní sociální učení (je založeno na principu nápodoby; učitelka mateřské školy poskytuje dítěti prostředí se správnými vzory chování a postoji, cíleně didakticky zaměřené činnosti),
- aktivity spontánní a řízené (jsou vzájemně provázané a vyvážené, odpovídající potřebám a individuálním možnostem dítěte; aktivity mohou probíhat individuálně nebo v menších skupinách),
- zásada názornosti (je nejdůležitější zásadou při vzdělávání dětí v předškolním věku; učitelka mateřské školy vzdělávací nabídku doplňuje o názorné a konkrétní pomůcky ve formě obrázků, fotografií, reálných předmětů apod., které působí motivačně i stimulačně při edukační činnosti),
- zásada trvalosti (u dětí s tělesným postižením je koncentrace pozornosti kolísavá, snadno unavitelná a odklonitelná – proto je třeba, aby učitelka mateřské školy „učivo“ nabízela a opakovala zajímavě – např. prožitkové učení, experimentace atd.),
- zásada přiměřenosti (vzdělávací nabídka a veškeré aktivity musí být přiměřené individuálním možnostem a schopnostem žáka – rozfázovat dílčí úkol na menší celky, zařazovat relaxaci a odpočinek apod. – např. nácvik zavazování tkaniček rozfázujeme do několika celků – nácvik provlékání tkaničky do dírek, nácvik vázání uzlu, nácvik vázání kličky, nácvik zavazování tkaničky – s pomocí, bez dopomoci apod.),
- zásada soustavnosti (při vzdělávání dětí učitelka mateřské školy postupuje od jednoduchého ke složitějšímu, od lehčího k těžšímu, od konkrétního k abstraktnímu),
- zásada uvědomělosti (učitelka mateřské školy vede dítě s tělesným postižením k uvědomění si důležitosti a potřeby vzdělávání se – např. učíme se zavazovat tkaničky, protože si dítě bude moci samo zavázat tkaničky na botě nebo se obléknout apod. – praktické dovednosti pro život),
- zásada aktivity (učitelka mateřské školy nabízí rozmanité činnosti a vzdělávací nabídku tak, aby u dítěte s tělesným postižením podporovala a stimulovala vlastní jejich aktivitu),
- zásada individuálního přístupu (přiměřené požadavky ze strany učitelky mateřské školy vzhledem k individuálním možnostem a schopnostem konkrétního dítěte s tělesným postižením).

Ukázku týdenního plánu práce najdete v Příloze č. 2; ukázku IVP najdete v Příloze č. 3 na přiloženém CD.

## Problematika školní zralosti u dětí s tělesným postižením

Školní zralost a připravenost jsou jedním z důležitých předpokladů úspěšnosti ve škole. Pojmy vyjadřují optimální somato-psycho-sociální vývoj dítěte, který je předpokladem školní úspěšnosti. Vývojové změny jsou podmíněny zráním centrální nervové soustavy – CNS (realizací genetických dispozic) a učním (vlivem vnějšího prostředí).

Školní zralost zdůrazňuje zejména biologické hledisko. Jde o biologické zrání psychických funkcí, které je nutné pro úspěšné plnění školních požadavků. Zahrnuje zralost organismu a CNS (mozku), ale i z ní plynoucí zralost rozumovou – kognitivní, citovou a sociální. V tempu zrání (maturaci) a vývoje dětí nacházíme značné interindividuální rozdíly.

Školní připravenost zdůrazňuje především výchovné a socializační hledisko a kompetence vázané na učení, které predisponují dítě k zvládnutí školních požadavků. Jde o souhrn osvojení znalostí (vědomostí), dovedností a návyků vlivem výchovy a prostředí. V prostředí mateřské školy tzv. školní příprava budoucích školáků probíhá systematicky, komplexně se záměrným rozvíjením dovedností potřebných pro vstup do základní školy. Viz Příloha č. 3: *Náměty pro rozvoj dílčích oblastí školní připravenosti.*

Předškolní období končí nástupem do školy, který je považován za velmi důležitý vývojový mezník. Školní zralost u dětí s tělesným postižením bývá vlivem více faktorů opožděn. Pohybově postižené děti často nastupují do školy o rok později, mívají odklad povinné školní docházky na základě vyšetření školní zralosti. Vyšetření školní zralosti a připravenosti musí vycházet z hodnocení jiných kompetencí, než je běžné. Vhodnost použití některých standardizovaných testů (např. Kernova-Jiráskova testu) závisí na zachování funkcí jemné motoriky. Pro posouzení školní připravenosti je v takových případech vhodnější některý z testů inteligence a sociální zralosti. Pohybově postižené děti mívají charakteristickým způsobem rozloženy jednotlivé dílčí schopnosti, tzn. existuje pro ně typický profil.

*Hlediska posuzování školní zralosti a připravenosti lze rozlišit na hledisko biologické, kognitivní, emoční, morální, motivační a sociální.*

### Biologické hledisko

Zahrnuje posouzení somatického a zdravotního stavu dítěte zpravidla pediatrem nebo jiným odborným lékařem (neurolog, psychiatr, foniater apod.). Za biologické hledisko lze považovat chronologický (fyzický) věk dítěte. Věk vstupu do školy je u nás stanoven dovršením šesti let k 31. 8. Vstup do školy může být za určitých okolností nižší, ale i vyšší (povinná školní docházka může být z různých důvodů odložena). Součástí biologického hlediska je tzv. filipínská míra – pravá ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na levý ušní lalůček a naopak. Výsledek filipínské míry z hlediska školní zralosti je významný pouze jen u extrémních hodnot. Filipínská míra je dána tím, že končetiny rostou rychleji než obvod hlavy. Dalším měřítkem z biologického hlediska je vztah mezi růstovým věkem (tj. poměr výšky a váhy) a školní zralostí (resp. prospěchem). Jde o tzv. Kapalínův index – např. 120 cm (výška) : 20 kg (váha) = 6 (růstový věk). Pokud dítě přesáhne hodnotu 7 a vyšší, lze predikovat vyšší zralost a lepší školní prospěch (významná korelace však zjištěna nebyla). Posuzování zdravotního stavu dítěte je zaměřeno především na děti zdravotně postižené – chronicky a dlouhodobě nemocné, tělesně postižené atd., které jsou z hlediska školní zralosti vždy více ohrožené.

*U tělesně postiženého dítěte je biologické hledisko posuzováno vzájemnou spoluprací odborníků – neurolog, fyzioterapeut, pediatr a další. Vzhledem k vlastnímu tělesnému postižení bývá toto hledisko jedním z příčin odkladu školní docházky (dále jen OŠD). Dítě bývá častěji fyzicky a psychicky unavitelné. Je třeba počítat s opožděným zráním CNS (centrální nervové soustavy).*

### Kognitivní hledisko

Psycholog zpravidla ve spolupráci se speciálním pedagogem posuzuje úroveň kognitivního vývoje. Zahrnuje vyšetření inteligence (které provádí pouze psycholog) a dalších kognitivních procesů a řeči. Zjišťování laterality standardizovaným Testem laterality provádí psycholog nebo speciální pedagog. Do kognitivní oblasti lze zahrnout i zjišťování tzv. obecné informovanosti dítěte (znalost barev, představa číselné řady atd.). K zjišťování úrovně kognitivní oblasti vývoje se používají různé metody (intelligenční testy,

testy speciálních schopností, testy obecné informovanosti, Reverzní test atd.). Orientační posouzení této oblasti by měla zvládnout i učitelka mateřské školy (např. vývojové hodnocení kresby). Výsledky jejího posouzení jsou pak podkladem pro hlubší psychologické a speciálněpedagogické vyšetření.

*V oblasti vědomostí mohou mít dobrou úroveň běžných znalostí, které závisejí na podnětnosti rodinného prostředí a na samotných schopnostech dítěte. Oblast porozumění, která předpokládá pochopení podstaty běžných situací a hledání přijatelných řešení, je pro dítě s tělesným postižením s omezenou sociální zkušeností velmi náročná. Většinou zde dosahují relativně nižších výkonů. Oblast matematických představ zahrnuje orientaci v číselné řadě, chápání množství, užívání základních matematických pojmů, pojmenování geometrických tvarů atd. Pokud umí dítě pracovat s názornými představami, nemívá obvykle v této oblasti závažné potíže, pouze se hůře orientuje v prostoru. Z důvodu omezené zkušenosti a neznalosti objektů mívá dítě potíže s doplňováním obrázků. Manipulace s kostkami a s různými skládkami je pro dítě s postižením jemné motoriky velmi obtížná. Některé předlohy není schopno vůbec sestavit, přestože způsob řešení je mu jasný.*

### **Emoční hledisko**

Zahrnuje emoční zralost, zejména sebekontrolu citů a impulsů, která je předpokladem kázně. Autoregulace by měly být vyspělejší, dítě by mělo být schopno oddálit uspokojení (momentálních potřeb, přání a impulsů), nebo se jich dokonce vzdát. S tím souvisí schopnost rozdělit čas na hru a učení. Dítě musí být schopno také na určitý čas separace od rodiny.

Z důvodu závislosti na pečovateli, zejména na matce, se dítě s tělesným postižením obtížně separuje, je emocionálně i sociálně nevyzrálé. Projevuje se u něj např. negativismus, afektivní reakce.

### **Morální hledisko**

Dítě chápe základní normy a hodnoty. Umí rozlišit, co je žádoucí, dobré, co se od něho očekává a co nikoli. Svědomí funguje jako vnitřní sociální regulátor se zvnitřněnými příkazy a zákazy. Dítě ví, co se smí a nesmí, co je dovoleno a trestáno i bez dohledu dospělého. Morálka je rigidní, má jednoznačná pravidla pro všechny bez ohledu na okolnosti. Při nedodržování pravidel dítě opraví i dospělého.

*V oblasti morální se nevyskytují závažné potíže, pokud má dítě vhodné prostředí s žádoucími vzory a zavedený systém odměn a trestů. V některých případech v důsledku nedostatečné sociální zkušenosti si dítě normy a hodnoty osvojuje obtížněji.*

### **Motivační hledisko**

Jde především o zjišťování úkolové a volní zralosti, tj. zralosti pro plnění úkolů, cílevědomosti, přiměřené vytrvalosti, schopnosti začít a dokončit adekvátně náročnou činnost. Motivaci dítěte ke školní práci ovlivňuje i chápání hodnoty a významu školního vzdělávání, na čemž se výraznou měrou podílí rodina.

*U dětí s tělesným postižením sledujeme snížené pracovní tempo a zvýšenou unavitelnost, která negativně ovlivňuje vlastní motivaci dítěte. Často se setkáváme s neochotou začít a dokončit práci s problematickou kooperací. Dítě dává přednost hře před učením.*

### **Sociální hledisko**

Zahrnuje schopnost přijmout roli školáka a vše, co s ní souvisí, resp. co se od ní očekává. Nová sociální role přináší dítěti sociální prestiž, ale také výrazně větší zátěž. Představa předškoláka o roli žáka je závislá na informacích a vlivu jiných osob, zejména rodiny. Dále toto hledisko zahrnuje přiměřenou samostatnost, schopnost pracovat ve skupině, podřídit se, kooperovat, přijmout cizí autoritu.

*V důsledku izolace dítěte v rodinném prostředí, omezené možnosti kontaktu s ostatními lidmi a vrstevníky, menší zkušenosti s různými sociálními situacemi bývá dítě s tělesným postižením v této oblasti nezralé. Socializace je opožděna. Má potíže s přijetím role školáka.*

Období odkladu školní docházky (OŠD) je vhodné využít pro stimulaci dílčích oblastí ve spolupráci s odborníky (např. logoped, fyzioterapeut, speciální pedagog, psycholog apod.). Při realizaci OŠD se dítěti s tělesným postižením v naší praxi tvoří individuální stimulační program, popř. plán osobnostního rozvoje, nebo individuální vzdělávací plán pro dítě v předškolním vzdělávání, který vychází z doporučení a závěrů

speciálněpedagogického vyšetření, psychologického vyšetření atd. Viz Příloha č. 4: Závěry a doporučení speciálněpedagogického vyšetření pro tvorbu stimulačního programu.

Náměty pro rozvoj dílčích oblastí školní připravenosti najdete v Příloze č. 4 na přiloženém CD.

Dále viz Příloha č. 5 – Závěry a doporučení speciálněpedagogického vyšetření pro tvorbu stimulačního programu.

## Literatura

1. OPATŘILOVÁ D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 292 s. ISBN 978-80-210-3977-3.
2. OPATŘILOVÁ D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 150 s. ISBN 978-80-210-5266-6.
3. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 45 s. ISBN 80-8700-00-5.
4. VÍTKOVÁ M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
5. VÍTKOVÁ M. *Somatopedické aspekty*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 302 s. ISBN 80-7315-134-0.
6. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a novelou vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
7. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

---

## 4 Vzdělávání s využitím individuálního vzdělávacího plánu

EVA ČADOVÁ

Individuální vzdělávací plán je závazným pracovním materiálem. Může být sestaven pro integrované žáky, ale také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří integrování nejsou (např. žáci zdravotně znevýhodnění). Na jeho vzniku se podílí třídní učitel žáka, učitelé předmětů, do kterých se promítá postižení, rodiče žáka a žák sám, případně i asistent pedagoga. Třídní učitel tento materiál sestavuje na základě podkladů pracovníka odborného poradenského pracoviště, své vlastní pedagogické diagnostiky a svých zkušeností. Respektuje též závěry z diskuse se žákem a jeho zákonnými zástupci.

**Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 6.**

Individuální vzdělávací plán

(1) *Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.*

(2) *Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálněpedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.*

(3) *Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.*

(4) *Individuální vzdělávací plán obsahuje:*

a) *údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,*

b) *údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,*

c) *vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah...*

d) *seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku nebo pro konání příslušných zkoušek,*

e) *jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*

f) *návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává,*

g) *předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, kterou se stanoví členění krajských normativů, ukazatele rozhodné pro jejich stanovení, jednotky výkonu pro jednotlivé krajské normativy, vztah mezi ukazateli a jednotkami výkonu, ukazatele pro výpočet minimální úrovně krajských normativů a zásady pro zvýšení krajských normativů (vyhláška o krajských normativních),*

h) *závěry speciálněpedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.*

(5) *Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.*

(6) *Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským vzdělávacím zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.*

(7) *Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.*

(8) *Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stavených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.*

(9) *Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu období.*

Individuální vzdělávací plán (IVP) reaguje na aktuální žakovy schopnosti, úroveň rozumového vývoje a psychické aspekty jeho osobnosti. IVP dále obsahuje cíle vzdělávání v jednotlivých předmětech a kroky, jak jich lze dosáhnout. Kromě toho popisuje i specifické obtíže, které je potřeba v procesu vzdělávání eliminovat. Součástí IVP musí také být způsob hodnocení a zohlednění osobního přístupu učitele.

Úkolem IVP by v žádném případě nemělo být hledat úlevy pro žáka, ale snažit se dosáhnout optimálního využití jeho možností. Umožňuje tak jedinci pracovat podle individuálních schopností s možností modifikace metod i konkrétního učiva. IVP je chápán jako motivační materiál. Zpětnou vazbu představuje porovnávání aktuálního stavu s plánovaným postupem.

I rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jsou více zainteresováni, svým podpisem v IVP přebírají svůj díl odpovědnosti za vzdělávací proces vlastních dětí.

Individuální vzdělávací plán je podkladem pro čerpání finančních prostředků na žáka. Jeho zpracování se může lišit formou i schématem. Vlastní schéma si každá škola vypracovává sama, musí však obsahovat některé obecně důležité informace dané vyhláškou.

V základním vzdělávání je možné povolit individuální vzdělávací plán pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním, nikoli „z jiných závažných důvodů“, jak je to možné na střední škole. V uvedeném případě může individuální vzdělávací plán měnit:

- dobu vzdělávání (jedná se zejména o dobu, na kterou je povolen individuální vzdělávací plán, zkrácení doby vzdělávání pro žáky mimořádně nadané),
- organizaci výuky (např. vymezení obsahu a rozsahu učiva jednotlivých povinných předmětů, termíny konzultací, přítomnost žáka ve výuce, způsob získání podkladů klasifikace, kritéria klasifikace, termíny klasifikace).

*Základním důvodem k vypracování IVP pro žáka se tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním je druh a stupeň tohoto postižení a z toho vyplývající speciální vzdělávací potřeby a míra podpůrných opatření.*

V SPC a PPP je žák sledován především v oblastech:

- **tělesné charakteristiky a projevy** – soulad mezi psychickým a tělesným vývojem, specifika tělesného vývoje, vyspělost motoriky apod.,
- **intelektové charakteristiky a projevy** – kvalita poznávacích procesů, úroveň vědomostí a dovedností, komunikační dispozice a slovní zásoba, pozornost a doba koncentrace pozornosti, paměť, představitelost, vnímání, grafický projev, aktivita a snaha při hře nebo učebním procesu a pracovní výkon, priority a oblíbené činnosti, reakce na neoblíbené aktivity a překonávání nesnází, psychomotorika a koordinace pohybu apod.,
- **sociální charakteristiky a projevy** navazování sociálního kontaktu, spontaneita, potřeba sociálního kontaktu, potřeba vedení a pomoci, reakce na nové prostředí, vztah k dětem, vztah k dospělým, vazba na rodinu nebo touha po volnosti a samostatnosti, míra akceptace postižení, pozice v sociální skupině, úroveň sociálních dovedností,
- **emocionální charakteristiky a projevy** – citlivost a emocionální vyzrállost, deprivace, odtažitost, uzavřenost, slabá emoční vazba na matku nebo otce, impulzivnost, míra potřeby emocionální podpory a přijetí apod.

Na základě tohoto sledování by měla být vypracována zpráva s doporučeními k vytvoření IVP pro školu.

### Co může být v jednotlivých oblastech doporučeno a je možno do IVP uvést?

**Hrubá motorika** – chůze (po rovině, v terénu, ze schodů a do schodů, překonávání překážek), orientace v prostoru, koordinace pohybů, sed.

#### Doporučení:

- pořízení vozičku (doporučeno rodičům),
- úprava prostředí ve škole (toaleta – madla, přístupnost..., prahy, uložení berlí...),
- zajištění sezení ve škole (speciální sedačky Tobi, Kuba, Klárka..., upravená školní židle – např. židle Adam – firma Repo, lavice vhodná k vozíku, případně s využitím prostoru na klávesnici počítače nebo notebook).

**Jemná motorika** – schopnost připravit si pomůcky a manipulovat s nimi, práce s drobnějším materiálem, koordinace pohybů, třes rukou, orientace na ploše.

#### Doporučení:

- stojánky na učebnice,
- protiskluzová fólie, složky s klipem,
- pomůcky v jiné podobě (nalepené zvětšené osy k počítání do 20, písmenka na kostkách, obrázky na kartonech, větší kolečka jako pomůcka do matematiky, kružítko s aretací, modely do geometrie, pravítka s úchopem...).

**Grafomotorika** – držení tužky, kresba, obkreslování, písmo – schopnost zvládnout techniku písma, písmo – schopnost zvládnout množství psaného (zápisy, poznámky), používání PC.

#### Doporučení:

- nácvik držení tužky, které nevyvolává třes nebo spasticitu (často jde o nestandardní držení, které je však jediné možné),
- prodloužené procvičování při nácviku psaní (grafomotorická cvičení),
- pracovní listy do psaní a upravené písanky (větší řádky s pomocnými linkami),
- zkracování textu, který musí žák napsat,
- využití možnosti kopírovat zápisy od spolužáků nebo z přípravy učitele,
- využívání pracovních listů s doplňováním do textu,
- psací potřeby (trojboké tužky a pastelky, násadky na tužky...),
- využití počítače (trénink, procvičování). Při ovládnutí počítače žáky s tělesným postižením je často nutné využít hardwarové i softwarové pomůcky jako podporu při ovládnutí PC (viz kapitola pomůcky).

**Orientační funkce** – v čase, v prostoru, v tělovém schématu, na ploše.

#### Doporučení:

- vyvarovat se nepřehledných pracovních listů a pracovních sešitů,
- jasně strukturovat úkoly,
- využívat jako pomůcek řady, osy tabulky, přehledy...,
- trénovat orientaci.

### Laterální

#### Doporučení:

- při potřebě psát levou rukou využít při psaní možnost předepsat sešit nebo pracovní list i z druhé strany, aby dítě nemuselo vytáčet ruku,
- dbát na správné sezení a světlo při práci.



**Komunikační schopnosti** – motorika mluvidel, porozumění řeči, vyjadřovací schopnosti.

**Doporučení:**

- jasně a jednoduše se vyjadřovat při zadávání úkolů, jasný, logický a názorný výklad (co jde nakreslit, nakreslíme),
- používat jednoduché věty,
- využívat podporu obrázků při komunikaci (podpora porozumění i vyjádření),
- zajistit logopedickou péči (dyslalie, dysfázie, dysartrie, poruchy článkování řeči, často i problémy s plynulostí dechu).

**Těžší poruchy komunikace na bázi neurologického a TP (dysartrie, dysfázie)** – dochází k nim v důsledku organického postižení CNS, postižena bývá v různé míře verbální i neverbální forma komunikace, narušena bývá mluvená i grafická forma komunikace, expresivní, ale často i receptivní složka.

*Terapie – alternativní a augmentativní komunikace*

**Doporučení – při vzdělávání využívat:**

- systémy bez pomůcek (cílené pohledy očí, mimika, gesta, gestikulace, manuální znaky (znak do řeči),
- systémy s pomůckami – netechnické (předměty, fotografie, obrázky, systémy různých grafických symbolů, např. PCS, Bliss, piktogramy, komunikační tabulky, písmena a psaná slova) a technické (tabulky s hlasovým nebo textovým výstupem, spínače, počítač, klávesnice, trackbally).

*Pokud je postižení řeči na takové úrovni, že řeč není využitelná ke srozumitelné komunikaci, je vhodné využívat programy určené pro alternativní komunikaci. Všechny programy vznikaly ve spolupráci s mnoha odborníky, kteří pracují s postiženými dětmi. Programy jsou velmi snadno ovladatelné – většinou jednou či dvěma klávesami, proto je mohou používat i tělesně handicapovaní. Některé programy mohou používat i děti již od 3 let, jiné programy jsou využitelné i pro dospělé. Součástí všech programů jsou podrobné uživatelské příručky.*

*Brepta – rozvoj komunikativních dovedností.*

*Méda a obrázky – základní smyslová a rozumová výchova.*

*Altíkovy úkoly – slova, věty, obrázky.*

*Altík – tvorba komunikačních tabulek.*

*Jednou klávesou – psaní textů a posílání e-mailů pomocí jediné klávesy.*

*Psaní – analýza a syntéza čtení a psaní.*

*Globální slabikář – výuka alternativní a augmentativní komunikace a globální metody čtení.*

*ACKeyboard – je určen pro alternativní komunikaci pomocí osobního počítače – ne k tisku komunikačních tabulek.*

*Boardmaker – slouží ke zhotovování a tisku komunikačních tabulek pro osoby, které se nemohou dorozumívat mluvenou řečí).*

Pokud jsou žákům s tělesným postižením nebo zdravotním znevýhodněním diagnostikovány poruchy učení, je možné doporučit jejich zařazení do reedukace SPU na školách.

**Doporučení do reedukace:**

- náprava v oblasti sluchového rozlišování (měkkosti, tvrdosti),
- sykavkové asimilace, přesmyčky,
- hrubá motorika – motorická koordinace,
- jemná motorika, grafomotorika,
- sluchová analýza a syntéza (hranice vět, slov, slabik, hlásek),
- sluchová paměť,
- rytmická reprodukce – délky,
- zrakové rozlišování,
- zraková paměť,

- vizuomotorika, koordinace ruka-oko, úchop,
- uvolňování ruky,
- pravolevá orientace,
- prostorová představivost,
- orientace v tělesném schématu,
- koncentrace pozornosti,
- jazykové dovednosti.

Vzhledem ke zjištěným nedostatkům v uvedených oblastech (u tělesně postižených žáků většinou na bázi neurologického postižení) je možné na základě doporučení využít i speciální metody práce se žáky přímo v jednotlivých vyučovacích předmětech.

### **Specifické metody práce se žákem v matematice**

- prodloužená doba určená na třídění, řazení, porovnávání, odhad,
- trénovat orientaci v čase, následnosti, posloupnosti,
- upevňovat pojem množství a velikosti,
- věnovat se ve zvýšené míře postřehování neuspořádaného, uspořádaného množství (5, 10, 15, 20),
- zaměřit se na číselné rady, číselné osy – orientace v řadě čísel,
- delší dobu věnovat čtení číslic, čísel a psaní číslic, čísel,
- stále připomínat význam znamének,
- zaměřovat se na matematické operace a matematické vztahy,
- trénovat logický úsudek,
- upozorňovat na změnu algoritmu,
- rozebírat slovní úlohy,
- umožňování, respektování pomocných kroků do stadia automatizace (prodloužit, zachovat pomocné výpočty),
- využívání názoru ve zvýšené míře,
- používání přehledného kalkulátoru (pokud to žák potřebuje),
- využívání různých druhů tabulek, přehledů, os (naučit se s nimi pracovat),
- důsledná kontrola pochopení zadání, instrukce,
- oblast geometrie – využívat modely, vzorečky mít vždy přehledně k dispozici.

### **Specifické metody práce se žákem v cizím jazyce**

- v písemném projevu tolerovat slova napsaná, jak jsou slyšená – dle charakteru poruchy,
- prodloužení přípravného období (naslouchání jazyku bez nutnosti mluvit, písničky, říkanky, rytmi-zace),
- preferovat ústní formu ověřování znalostí dítěte,
- rozfázovat osvojování nového učiva, po menších úsecích,
- upřednostňovat praktické používání jazyka (např. slovní spojení, běžné fráze),
- omezit hlasité čtení delších textů,
- při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi napsané foneticky správně,
- upřednostňovat učebnice a pracovní sešity s výkladem v češtině, tištěným slovníčkem včetně výslovnostní normy,
- dát žákovi k dispozici i poslechové CD s texty k četbě (většinou je má učitel a používá je v hodinách),
- průběžné opakování základního učiva z předchozích ročníků,
- umožnit psaní tiskacím písmem,
- tolerovat specifické chyby v písemném projevu,
- rozložení učiva do více ročníku, redukce množství učiva,
- zajistit dopomoc osoby, která jazyk dostatečně ovládá (v možnostech rodičů),
- do hodnocení zahrnout i jiné znalosti než ryze jazykové (reálie).

### **Specifické metody práce se žákem v naukových předmětech**

- umožnit alternativní formy zápisu (zápis učiva nahradit stručnou tištěnou verzí, kratší zápis, kopie od spolužáků),
- častější využití názoru (náčrty, časové osy, grafy, schémata, přehledy, obrázky apod.),
- využívat individuální ověřování znalostí (forma, rozsah, dohoda se žákem),
- ověřovat správné pochopení zadání, pomoc prvního kroku,
- respektovat poruchy prostorové a pravolevé orientace, nevýhodného typu laterality (mapy, slepé mapy, atlasy, časové osy, tabulky, encyklopedie, grafy apod.),
- nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením, pochopením textu,
- hodnotit pouze obsahovou stránku (nehodnotit stylistické, gramatické a specifické chyby),
- hodnotit i dílčí kroky postupu, ne pouze výsledek, ocenit i část dobře provedeného úkolu.

### **Předměty s převahou výchovného charakteru**

- především rozvíjet, s tolerancí hodnotit, dopřát pozitivní prožitek,
- orientovat se na oblasti, ve kterých je dítě úspěšné (kreativita, fantazie, snaha, originalita),
- respektovat projevy poruchy zjištěné na poradenském pracovišti.

Vzhledem k tomu, že žáci s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním (zvláště žáci s DMO, epilepsií) nemají pouze motorické obtíže, ale jejich problémy jsou neurologicky podmíněné, je třeba v rámci výuky respektovat i doporučení pro práci se žáky s neurologickým postižením. V této oblasti bývá často doporučováno:

- tolerovat sníženou kvalitu grafického projevu, úpravu sešitu,
- respektovat individuální tempo (pomalé, překotné),
- zohlednit poruchu výslovnosti, řeči,
- respektovat obtíže plynoucí z nevýhodné formy laterality,
- zohlednit poruchu pozornosti,
- poruchu paměti,
- psychomotorický neklid a impulzivitu,
- tolerovat výkyvy, kolísání ve výkonnosti.

*Intelektové předpoklady – hraniční pásmo, LMR, SMR, TMR, HMR*

#### **Doporučení:**

U žáků v hraničním pásmu širší normy IQ – využití všech možností a forem individuálního přístupu v rámci vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (včetně opakování ročníku v případě nezvládnutí).

#### **Konkrétně:**

- individuální práce se speciálním pedagogem,
- ve výuce s využitím všech dostupných pomůcek,
- pokud možno udržet snížený počet žáků ve třídě,
- trénovat práci ve skupinách,
- strukturovat a vybírat základní učivo tak, aby nedocházelo k mezerám ve výuce a aby žák zvládal učivo alespoň s podporou pomůcek a učitele.

U žáků v pásmu LMR, SMR, TMR a HMR využívat odpovídající vzdělávací programy. Konkrétně – *vzdělávací program pro žáky s LMP, vzdělávací program ZŠ speciální, Rehabilitační vzdělávací program.*

*Pozornost* – schopnost udržet pozornost při individuální práci, práci ve skupině, při nutnosti střídat činnosti i v případě, kdy zvolený úkol žáka nebaví.

#### **Doporučení:**

- střídat individuální práci prací v kolektivu (modifikovat, rozfázovat nebo zkrátit úkol podle potřeby),
- častěji střídat práci a odpočinek,
- žák by měl sedět blízko učitele (i v případě, že je ve třídě zařazen asistent pedagoga),

- v případě nutnosti je možné (na krátkou dobu) využít oddělené pracoviště, mimo třídu nebo ve třídě (za paravanem, u počítače...),
- upravovat pracovní listy a úkoly (strukturovat, zadávat postupně, dbát na přehlednost, jasnost, jednoduchost).

*Paměť* – schopnost zapamatovat si (krátkodobá, dlouhodobá paměť) slyšené, viděné (napsané, obrázky...), to, co dělám a vyzkouším si.

**Doporučení:**

- využívat častějšího opakování procvičovaného učiva,
- postupovat formou malých kroků,
- při prověřování učiva umožnit opakování po menších úsecích (celcích),
- využít při výuce zapojení všech smyslů žáka (obrázky, texty, nahrávky, manipulace...),
- využívat ve zvýšené míře pomůcek, a to i tam, kde je ostatní žáci již nepoužívají (tabulky, přehledy...).

*Emocionalita, sociabilita a adaptabilita* – schopnost žáků zvládat bez problémů běžné situace ve škole (se spolužáky i s dospělými) a doma.

**Doporučení:**

- využívat zapojování žáků s TP do všech běžných aktivit třídy (i za cenu využívání různé míry podpory) – služby ve třídě, zodpovědnost za něco, účast na akcích a projektech, školní výlety, hory...
- podporovat kontakty se spolužáky, vrstevníky,
- trénovat samostatnost,
- trénovat zvládání neúspěchu a mírného stresu,
- pokud to bude třeba, vytvářet ve třídě nebo skupině žáků modelové situace, na nichž je možné si natrénovat problematické situace.

*Pracovní dovednosti* – zjišťování úrovně schopností TP žáka zapojit se do pracovních (manipulačních) aktivit.

**Doporučení:**

- zařazovat do výuky manipulační aktivity v co největší míře,
- podporovat samostatnost při pracovních činnostech (i na úkor pracovního tempa žáka),
- nevyřazovat z vyučovacích předmětů jako jsou pracovní činnosti, výtvarná výchova apod. (spíše umožnit modifikaci obsahu a využití pomůcek),
- umožnit TP žákům účastnit se i kroužků a volnočasových aktivit zaměřených na manipulaci a pracovní výchovu (keramika, modelování, kroužek dovedných rukou...).

*Sebeobsluha* – hodnocení schopnosti zvládat běžné denní úkoly péče o sebe a okolí.

**Doporučení v předškolním období (např. do přípravné třídy):**

- trénink obouvání, oblékání a svlékání,
- nácvik samostatného stravování,
- úklid hraček a pracovního místa,
- příprava pomůcek k práci.

**Doporučení pro základní školu:**

- nechat žáka dělat samostatně co nejvíce činností, které alespoň částečně zvládá,
- poskytnout podporu pouze tam, kde je to nezbytně nutné,
- co nejvíce využívat spolupráce TP žáka se zdravými spolužáky při poskytování pomoci (samozřejmě úměrně k věku).

**Tělesná výchova**

**Doporučení do hodin TV – modifikace tělovýchovných aktivit:**

- prostor – bezbariérový, snadno dosažitelný,
- počty žáků ve skupině při skupinových aktivitách (vhodně zvolené skupiny),

- způsob a množství získaných bodů při soutěživých hrách je třeba upravit tak, aby skupina, v níž je TP žák zařazen, nebyla jeho zařazením poškozena (jinak hrozí vylučování takového žáka a nezájem ostatních),
- role hráče – alternativní (pomocný rozhodčí, poradce, supervizor, rozhodčí, manager, živá meta, záchrana atp.),
- náčiní (druh, tvar, velikost, množství, hmotnost),
- zohlednit způsob lokomoce,
- dát dostatečný čas na hru,
- hlídat intenzitu zatížení a odpočinku,
- dát pozor na vzdálenost, výšku, velikost a množství cílů,
- uplatnit modifikaci pravidel,
- využít zapojení dalších podpůrných osob.

***Individuální vzdělávací plán musí obsahovat název vzdělávacího programu, podle kterého se žák/žákyně vzdělává, a měl by obsahovat i údaje o organizaci výuky***

Způsob organizace výuky, např.:

- integrace v běžné třídě,
- práce ve speciální skupině,
- ve speciálním oddělení,
- zařazení do speciální skupiny na určité vyučovací předměty mimo kmenovou třídu,
- individuální výuka a konzultace,
- výuka s pomocí asistenta pedagoga,
- výuka podle speciálních výukových programů,
- individuální vzdělávání,
- jiné organizační formy, včetně jejich kombinací,
- úprava prostředí školy a třídy,
- úprava délky vyučovací jednotky.

Konkrétně rozpracované reedukační, kompenzační či terapeutické metody a formy práce, např.:

- maximální názornost,
- střídání učebních činností,
- relaxační činnosti,
- reedukační metody,
- kompenzační techniky,
- jaké využívá (využívá-li) alternativní způsoby komunikace,
- úprava vzdělávacího obsahu,
- dramaterapeutické metody jako formy nácviku praktických sociálních dovedností.

Přehled učebních materiálů, speciálních učebnic a pomůcek, např.:

- konkrétní učební pomůcky,
- všechny kompenzační a jiné pomůcky, které žák využívá při výuce daného předmětu.

Způsob zadávání a plnění úkolů:

- ústně,
- písemně,
- kombinovanou formou,
- plnění úkolů v určených časových úsecích,
- upřesnění a plnění úkolů s asistentem pedagoga.

Formy ověřování s ohledem na zdravotní postižení, např.:

- ústní zkoušení,
- kombinace ústního a písemného zkoušení,
- vhodně sestavené testy,
- písemné práce,
- hodnocení úrovně a kvality domácí přípravy,
- konkrétní činnosti a práce s asistentem pedagoga.

Forma hodnocení s ohledem na zdravotní postižení, např.:

- kvalifikačním stupněm,
- širším slovním hodnocením,
- kombinací obou způsobů.

Uvedou se závažné důvody, které ovlivnily časové i obsahové změny a úpravy učiva, např.:

- dlouhodobá hospitalizace žáka ve zdravotnickém zařízení,
- úpravy obsahu učiva během školního roku,
- přesunutí určitého tematického celku do následujícího časového období.

Oblasti a forma spolupráce s rodiči, např.:

- způsoby komunikace a její četnost (osobně, e-mailem, telefonicky apod.),
- požadavky na domácí přípravu,
- doporučené aktivity žáka ve volném čase,
- sledování a vzájemné informování o zdravotním stavu a jeho změnách.

### **Individuální vzdělávací plán v MŠ**

V MŠ se vypracovávají IVP především v případě individuální integrace tělesně postiženého dítěte. Jeho hlavním smyslem a obsahem je naplánovat kroky vedoucí ke kompenzaci, nápravě, zmírnění vlivu postižení a maximálnímu rozvoji osobnosti dítěte.

Má význam a přínos zejména v tom, že:

- umožňuje dítěti postupovat při vzdělávání podle jeho schopností, individuálním tempem, bez stresujícího porovnávání se s ostatními dětmi,
- umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, které ono konkrétně dosahuje,
- do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za pokroky dítěte.

IVP by nemělo být „slohové cvičení“, ale jasný, stručný a konkrétní dokument. Na základě přesně stanovené pedagogické diagnózy by měl vycházet z obsahu vzdělávání (integrovaných bloků) platného ŠVP. Měl by být také v souladu se vzdělávacím programem třídy, do které bylo dítě integrováno. Třídní plány by měly vždy obsahovat konkrétní vzdělávací cíle a činnosti pro integrované dítě. Vzdělávací nabídku IVP je třeba upravit tak, aby odpovídala individuálním možnostem a schopnostem žáka a volené činnosti byly pro něj vhodné a zvládnutelné.

Zde se mnohé školy dopouštějí chyby tím, že za pedagogickou diagnózu považují opsání závěru z odborného vyšetření. Dobrou pedagogickou diagnózou je však jasně definovaný stav, jak dítě zvládá poznatky, dovednosti, jaké úrovně dosahuje v rozvoji kompetencí apod., aby IVP mohl na jeho aktuální stav navazovat a smysluplně a cíleně jej rozvíjet.

Nesmíme také zapomínat, že nedílnou součástí je pravidelné vyhodnocování pokroků dítěte.

### **Nejčastější nedostatky při tvorbě IVP:**

- povrchní vnímání a pochopení závěrů odborných vyšetření, které často souvisí s malou odbornou znalostí problematiky,
- formální stanovení vzdělávacích cílů bez vazby na konkrétní potřeby dítěte, které vyplývají z výsledků odborných vyšetření,
- často chybí promyšlené zvyšování nároků na dítě s ohledem na jeho předpoklady,

- přílišná obecnost IVP, který sice formálně splňuje všechny požadavky, ale nedává jasný obraz o tom, do kterých oblastí bude vzdělávání cíleně zaměřeno a jak bude realizováno,
- nevyváženost jeho zaměření, kdy se zabývá pouze některými problémy, ať již z hlediska výsledků odborných vyšetření nebo např. materiálního zajištění, jiné významné opomíjí.

### **Co může být v jednotlivých oblastech pro dítě v MŠ doporučeno a je možné do IVP uvést?**

#### *Při rozvoji hrubé motoriky:*

- vertikalizační cviky, využití kompenzačních pomůcek,
- uvolňování končetin, cviky na podložce,
- cvičení na válci, rehabilitačním míči,
- hry s míčem – kutálení, hod na cíl, hod horním obloukem, chytání míče,
- činnosti zaměřené na uvolnění a zklidnění organismu, masáže, relaxace.

#### *Při rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky:*

- nabízení k uchopování hračky různé velikosti, tvrdosti, různorodého povrchu,
- vyprazdňování a plnění nádob,
- tleskání a pleskání rukama,
- uchopování polštářků naplněných různým materiálem (fazole, písek, papírem, polystyren),
- masáže prstů a dlaně (metoda míčkování, doteková terapie, kožní hry),
- tvoření špetky, přebírání, trhání, úchop drobných předmětů,
- manipulace s předměty, vkládání, navlékání, stavebnice, puzzle, kostky, mozaiky, míčky,
- navlékání korálek na tyčinku nebo drátek – snažit se o spolupráci obou rukou,
- reflexní masáže plosek nohou,
- práce s modelovacími hmotami,
- cvičení dlaní a prstů obou rukou,
- čmárání: prstem do písku, do krupice, do rýže,
- spontánní malba – prstem, prstovými barvami, houbou,
- úchop tužky,
- kreslení voskovkami, pastelkami, tužkou,
- svislé čáry shora dolů, svislé čáry zdola nahoru,
- odstředivé čáry: sluníčko, dostředivé čáry,
- klubíčka,
- hry s barvou,
- probouzení zájmu o kreslení, čmárání a jakékoliv grafické vyjadřování.

#### *Při rozvoji rozumových schopností:*

- posilování soustředění pozornosti na hračku a momentální činnost učitelky,
- uvědomování si vlastní osoby a pojmenování jednotlivých částí těla (ukazování částí obličeje a těla, jejich pojmenování, u zrcadla),
- manipulační činnost doprovázená pojmenováním, komentářem (učitelkou),
- znalost jmen spolužáků a učitelů,
- členové rodiny, maminka, tatínek, členové širší rodiny; vztahy mezi lidmi: koho mám rád, kdo mne má rád...,
- sociální čtení: poznávání zboží podle obalu, poznávání běžně užívaných symbolů (WC, umývárna), poznávání dopravních symbolů,
- snaha o koncentraci pozornosti,
- abstrakce: barva, počet,
- příčinné souvislosti: proč?,
- rozlišování velikostí, tvarů, dvojic obrázků, skládání dějových obrázků,
- orientace v obrázkové knize,
- rozvíjení paměti, zapamatování a opakování slov, říkanek,

- zapamatování si 2–3 slov, hra na obchod,
- koncentrace pozornosti na určitou činnost,
- soustředěné činnosti skupinové či individuální,
- pozorné sledování krátkého vyprávění, poslech hudby,
- kvantitativní vztahy (všechno, nic, mnoho, málo),
- představy počtu – hmatem, zrakem, verbálně,
- posloupnost čísel, jejich porovnávání, přiřazování číslic.

*Při rozvoji komunikačních schopností:*

- nácvik správného dýchání: nádech nosem, výdech ústy (hry se slámkou ve vodě, bublifuk),
- foukání, sfukování pířka, papírku,
- napodobování hlasů zvířat, zvuků,
- podpora mluvního projevu, vedení spontánních a jednoduchých tematických rozhovorů,
- při těžších poruchách komunikace využívat podporu obrázků při komunikaci (podpora porozumění i vyjádření),
- zajistit logopedickou péči (dyslalie, dysfázie, dysartrie, poruchy článkování řeči, často i problémy s plynulostí dechu).

*Při rozvoji zrakové percepce:*

- stimulace očního kontaktu, cvičení očních pohybů, provokovat ke sledování předmětů a osob v blízkém okolí,
- sebezpozorování v zrcadle, identifikace s fotografií,
- vnímání prostoru binokulárně (oběma očima), monokulárně (jedním okem),
- vnímání tvaru a velikosti předmětů,
- řazení předmětů podle velikosti, rozlišování pojmů malý – velký, dlouhý – krátký,
- poznávání ostatních dětí ve třídě,
- poznávání a třídění předmětů, diferenciační cvičení,
- třídění materiálu – dvě výrazně odlišné komponenty,
- třídění předmětů – tři komponenty nejprve velké a výrazně odlišné, postupně menší a méně odlišné (kaštany, žaludy, šípky, hrách, fazole...),
- rozlišování a třídění plošných tvarů (kolečko, čtverec, trojúhelník),
- třídění obrázků podle obsahu: květiny, ovoce, zvířata... ,
- cvičení směrové orientace: nahoru – dolů, dopředu – dozadu, vlevo – vpravo, na začátku – na konci,
- skládání celků z částí (stavebnice),
- skládání půlených obrázků,
- skládání puzzle,
- skládání kostek s obrázky (kubus),
- třídění barev (vyhledávání předmětů stejných barev),
- rytmické řazení barevných kostek, střídání barev.

*Při rozvoji sluchové percepce:*

- stimulace pomocí ozvučených hraček a nácvik sluchového soustředění na zvuky a rozeznávání a pojmenování zvuků (ozvučená hračka, bubínek, zpěv, hudba,...) předměty související s denním životem,
- poskytování hlasových podnětů (reakce na běžnou řeč), zpěv, recitace (básničky, říkanky,...),
- využití relaxační hudby,
- určování původu a směru zvuku,
- napodobování různých zvuků,
- poznávání hudebních nástrojů podle zvuku,
- experimentování s jednoduchými hudebními nástroji,
- poznávání dětí ze třídy a učitelky podle hlasu,
- rozlišování a určování původu, směru, délky a intenzity zvuku (tichý – hlasitý, zblízka – zdaleka, krátký – dlouhý),



- rozlišování zvuků v přírodě (zpěv ptáků, šumění větru, zvuk tekoucí vody),
- sluchově-motorická cvičení, cvičení a hry, v nichž se uplatňuje spojení zvuků s pohybem,
- poslech hudby,
- využití prvků muzikoterapie,
- rozvíjení smyslu pro rytmus, rytmická cvičení,
- snaha o koncentraci pozornosti při poslechu,
- poznávání hlasů zvířat a dalších zvuků z magnetofonového pásku.

*Při rozvoji prostorové a směřové orientace:*

- orientace ve třídě: okna, dveře, stolek, lavice...,
- orientace v budově: pokoj, chodba, třída, umývárna, WC...,
- orientace v prostoru: nahoře, dole, vpředu, vzadu...,
- směřová orientace, řazení předmětů zleva doprava,
- nad – pod: na začátku, na konci...,
- na – ve – do: na stole, do stolu, ve stole, na skříni, ve skříni, do skříně...,
- vpravo – vlevo, pravá a levá ruka.

*Příklady IVP pro MŠ viz Příloha 6 a 7, pro ZŠ viz Příloha 8 a 9 na přiloženém CD.*

## Literatura

1. HINTNAUSOVÁ, M., HINTNAUS, L. *Účast rodičů a pedagogů při ergoterapii dětí se zdravotním postižením*. Praha: IPPP, 1999.
2. CHMELOVÁ, I. *Bobath koncept a DMO*. In: KRAUS, J., a kol. *Dětská mozková obrna*. Praha: GRADA, 2004. ISBN 80-247-1018-8.
3. CHMELOVÁ, I. *Bobath koncept v léčbě dětí s DMO*. Nové Město: 9. Novoměstské dny, 2001.
4. JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2001. ISBN 80-7254-192-7.
5. JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.
6. JONÁŠKOVÁ, V. *Dítě s poruchou mobility*. In: MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: VUP, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
7. KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5.
8. KRAUS, J., ŠANDERA, O. *Tělesně postižené dítě*. Praha: SPN, 1975. ISBN 14-324-75.
9. KRAUS, J., a kol. *Dětská mozková obrna*. Praha: GRADA, 2004. ISBN 80-247-1018-8.
10. LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
11. LESNÝ, I., ŠPITZ, J. *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22922-0.
12. LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
13. MAREK, J., KALVACH, Z., SUCHARDA, P. *Propedeutika klinické medicíny*. Praha: Triton, 2001. ISBN 80-7254-174-9.
14. *Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením*. 1998.
15. NEUBAUER, K. *Terapie dysartrie*. In: LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-8063-092-5.
16. OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: 2005. ISBN 80-210-3819-5.
17. OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
18. PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7.
19. PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
20. RENOTIÉROVÁ, M. *Somatopedie*. In: KREJČÍŘOVÁ, O., a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria, 2002. ISBN 80-238-8729-7.
21. SZABOVÁ, M. *Od stimulace psychomotoriky k rozvoju sebauvedomenia*. In: PIPEKOVÁ, J., TROJAN, S., DRUGA, R., PFEIFFER, J., VOTAVA, J. *Fyziologie a léčebná rehabilitace motoriky člověka*. Praha: GRADA, 1996. ISBN 80-7169-257-3.
22. VÁNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.
23. VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
24. VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-071-9.
25. VOJTA, V., PETERS, A. *Vojtův princip*. Praha: GRADA, 1995. ISBN 80-7169-004-X.
26. VODIČKOVÁ, R. *Synergetická reflexní terapie u mozkových pohybových poruch, craniosakrální terapie*. In: *Dítě se zdravotním postižením*. Praha, 1999.

27. VOTAVA, J., a kol. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0708-5.
28. *Vyhláška MŠMT ČR č. 14/ 2005 Sb., o předškolním vzdělávání.*
29. *Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách školských poradenských zařízeních.*
30. *Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*
31. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha. Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
32. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*
33. *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.*

---

# 5 Vlastní metodiky

## 5.1 Rozvoj hrubé a jemné motoriky

MONIKA VEJROCHOVÁ

*Motorika* člověka je souhrn všech jeho potenciálních pohybových předpokladů, které spolu s konstitučními a psychickými činiteli umožňují vykonávat různé pohybové úkony a činnosti. Podobně jako psychický vývoj je i motorický vývoj založen dědičně a ovlivňován prostředím, v němž dítě vyrůstá.

*Hrubá motorika* je zajišťována velkými svalovými skupinami. Je to souhrn pohybových aktivit dítěte, postupné ovládnutí a držení těla, koordinace horních a dolních končetin, rytmizace pohybů. U dětí a žáků s tělesným postižením je třeba zaměřovat se dle jejich možností na rozvoj hrubé motoriky i v průběhu dne. U dětí v MŠ ve hrách a činnostech, při pobytu venku a samozřejmě v tělovýchovných chvílích. U žáků v základních školách je vhodné využívat krátkých rozcvičení během dne ve výuce, také zde je možnost pohybu při pobytech venku na vycházkách a samozřejmě hlavně v hodinách tělesné výchovy, jejíž metodice bude věnována samostatná kapitola. Vždy je nutné vycházet z rozsahu postižení žáka a jeho pohybových možností.

### Náměty pro rozvoj hrubé motoriky (pohyby celého těla)

#### *Celková obratnost*

- chůze a pochodování – po čáře, po elipse, mezi předměty, na zvýšené ploše, vpřed, vzad, v daném rytmu, se zpěvem, s rytmickým doprovodem, s tleskáním,
- skoky – sounož, na 1 noze, přes švihadlo, přes překážku,...
- lezení, plazení,
- hry s míčem – kromě běžných her (kutálení, házení a chytání, výhozy nad hlavu s tlesknutím, chytání s odrazem míče od zdi nebo podlahy) též např. vyhazování míče ležícího v prostěradle (držíme společně s dítětem prostěradlo za rohy ve vzduchu a svižným pohybem míč vyhazujeme do výše a zase chytáme zpět do prostěradla),
- klasické cviky (prostná) různými částmi těla jako při rozcvičce,
- napodobování neobvyklých pohybů, postojů, gest – s otevřenými i se zavřenými očima,
- pantomima – kuň kluše, žába, srnka skáče, veverka skáče z větve na větev, vrabec hopsá, slepice cupitá, kachna se kolébá, čáp kráčí, had se vlní, housenka se plazí, zajíc kličkuje a dělá kotrmelce, slon si podává věci chobotem, kočka se protahuje, opice skotačí,...

#### *Koordinace*

- hody na cíl (šipky, kroužky na láhev, míček, kamínky do kruhu, hra Čára, pétanque,...),
- dopravování míče nohou na dané místo, slalomem mezi kuželkami,
- přeskoky přes švihadlo nebo točící se lano,
- chytání pohybujícího se předmětu,
- křížové cviky (opačná ruka-noha, protisměrné pohyby).

#### *Rovnováha*

- stoj střídavě na pravé a levé noze s otevřenými a se zavřenými očima,
- chůze po zvýšené úzké ploše,
- cvičení na gymnastickém míči,
- jízda na koloběžce, kole, bruslích,
- nápodoba rovnovážných pozic těla.

*Pohyby rukou, zejména paží (ale i ramen a loktů), dlaní a prstů*

- Pohyby paží provádíme nejlépe vstoje a dbáme na to, aby dítě mělo kolem sebe dostatek místa. Můžeme cvičit jednou paží či dlaní, pokyny tak upevňujeme zároveň pravolevou orientaci, nebo jeden cvik oběma rukama současně. Obtížnost zvýšíme tak, že každou rukou provádíme jiný cvik (cvičí se schopnost koordinace pohybu).
- Pohyb paží může znázorňovat:
  - křídla letadla za letu, let ptáků, let malých ptáčků, kdy jsou lokty u těla,
  - květiny a stromy, které rostou, vadnou, kymácejí se ve větru, opadávají jim listy,
  - řezání pilou, sekání sekerou, hoblování, kopání motykou, zametání, hrabání hráběmi, kosení a sečení kosou nebo srpem, máchání prádla, ždímání prádla, žehlení,
  - dirigování orchestru, mávání na rozloučenou celou paží nebo předloktím,
  - plavání styl prsa, kraul, tančíme, lyžujeme, hrajeme volejbal, tenis, hod koulí, lukostřelba,
  - ramena větrného mlýna, která se otáčejí ve větru,
  - vrtule vrtulníku – kruhy nad hlavou nataženými pažemi, buď sepjatými, nebo roztaženými,
  - plácání – napodobování driblování, zobák čápa,
  - hrátky s gymnastickou stuhou.

*Jemná motorika* je řízena aktivitou drobných svalů, kde se jedná o postupné zdokonalování jemných pohybů rukou, uchopování a manipulace s drobnými předměty.

**Zahrnuje:**

- grafomotoriku (pohybová aktivita při grafických činnostech),
- logomotoriku (pohybová aktivita mluvních orgánů při artikulovatelné řeči),
- mimiku (aktivita obličeje),
- oromotoriku (pohyby dutiny ústní),
- vizuomotoriku (koordinace oka a ruky).

*Rozvoj jemné motoriky*

Již od začátku života dítěte je nutné věnovat zvýšenou pozornost rozvoji pohybu ruky, protože pouze tak se správně formuje funkce opěrná, odtahovací, uchopovací a ukazovací. Všechny tyto funkce tvoří pohybový základ manipulačních činností. Zvláště pak je třeba více se věnovat dětem, u nichž je zřejmě nějaká patologie. Naučit se různé pohyby rukou a manipulaci s předměty je u dětí tělesně postižených většinou velmi obtížné. Především u dětí s dětskou mozkovou obrnou je nutné mít velkou trpělivost. Je velmi důležité naučit děti zkoordinovat pohyby v ramenní, loketní a zápěstní soustavě a dle možnosti je provádět volněji.

Procvičování jemné motoriky ruky a prstů je stejně důležité jako rozvíjení celkové motoriky. Někdy se velmi špatně daří izolovat jemnou motoriku prstů. I u dětí s diparetickou formou dětské mozkové obrny, u kterých je motorika rukou většinou zachována, se při vytváření pohybových návyků projevuje ztuhlost v držení těla a nepotlačitelné pohyby tváří, jazyka a rtů. V rozvoji jemné motoriky se u těchto dětí často objevuje opožděný vývoj. U dětí s hemiparézami se objevují silnější bezděčné pohyby rukou.

Další velmi důležitou součástí je nácvik opozice palce proti jednotlivým prstům, což má velký význam pro nácvik úchopu psacího náčiní.

Pokud se zaměříme pouze na jemnou motoriku nebo přímo na zvládnutí grafických cviků, přeskochíme tak celou řadu dovedností, které dítě nezvládá a které pro svůj další vývoj potřebuje. Na základě této skutečnosti je nutné při rozvíjení jemné motoriky působit všestranně na rozvoj všech oblastí a současně respektovat přirozený vývoj od dovedností jednodušších ke složitějším.

**Zásady při stimulaci jemné motoriky**

1. Nehodnoťte kriticky výkon dítěte, oceňte i snahu a chuť spolupracovat.
2. Hry a činnosti motivujte, dítě je má vnímat jako hru.
3. Respektujte individuální potřeby a možnosti dítěte.

4. Vycházejte z toho, že hrové činnosti budou zaměřeny na nedostatečně rozvinuté schopnosti dítěte, a že se proto dítě unaví mnohem dříve než jindy.
5. Sledujte délku a intenzitu koncentrace.
6. Zaznamenávejte si výsledky, povedou vás dál.
7. Dodržujte posloupnost hrových námětů, dítě nepřetěžujte.
8. Oddělujte podobné hrové aktivity z jedné oblasti, abyste dítě nemátli.
9. Dbejte na to, aby dítěti byla daná hrová aktivita vždy zcela jasná, přesvědčte se, zda chápe instrukci.
10. Při individuální práci s dítětem zajistěte takové prostředí, aby se dítě mohlo dobře soustředit, poskytněte mu dostatek času na danou činnost.

### ***Hry a činnosti stimulující rozvoj jemné motoriky***

Následující přehled činností a her pro rozvoj jemné motoriky není v žádném případě vyčerpávajícím seznamem, ale nabídkou činností, které učitelé v předškolním a školním zařízení mohou použít pro rozvoj jemné motoriky.

### ***Hry a činnosti s prsty***

Hry a činnosti s prsty by měly být motivovány náměty ze skutečnosti, která je dětem blízká, a provázeny říkankami nebo písničkami. Vhodné je danou činnost dítěti názorně předvést. Níže uvedené činnosti dále napomáhají k rozvoji koordinace pohybů, představivosti, smyslového vnímání, pozornosti.

#### ***Vhodné aktivity pro děti předškolního věku:***

- ze zaťaté pěsti vystrkování prstů po jednom,
- ze zaťaté pěsti trčení všech prstů (kočičí drápy),
- napjaté prsty těsně vedle sebe rozevírat (vějíř),
- spojování párových prstů rukou ve střechu,
- podávání a přijímání malých míčků,
- chůze prstů po lavici (desce stolu) vpřed a vzad,
- šplhání prstů po stěně nahoru a dolů,
- hra na hudební nástroje, např. na housle, trumpetu, klavír, flétnu apod.,
- imitace stříšky,
- okýnka,
- zobáček,
- vítání prstů s palcem,
- nůžky,
- pojď blíž,
- deštník,
- zobání,
- solení,
- uždibování,
- dlouhý nos,
- drápky,
- háčky z prstů,
- imitace pohybů obsahu říkanky (např. „Byl jednou jeden domeček“, „Ťuky, ťuky na okénko“, „Ptačí popěvky“ apod.),
- prstové hry apod.

#### ***Vhodné aktivity pro děti školního věku:***

- stínové divadlo s prsty, ruky, celou paží,
- prstové divadlo, improvizace – využití prstových loutek, popř. kresby na jednotlivé prsty představující postavy či nadpřirozené bytosti,
- hry s maňásky, loutkami apod.

**Prstové hry, hry s říkadly**

Prstové hry jsou velmi významné z hlediska rozvoje jemné motoriky ruky a s ní spojeného rozvoje řeči. V době, kdy se dítě naučí dlaň rozevírat a uchopovat předměty, vzbuzuje u něj ruka jako „hračka“ velkou pozornost. Hraním s říkadly můžeme dítěti mnohé usnadnit. Dítě se naučí chápat slova říkadel, rytmus, části svého těla jako tvárné hračky (především ruce a prsty), se kterými ho baví hrát si a experimentovat. Např. „Paci, paci, pacičky“, „Vařila myšička“, „To jsou prsty, to jsou dlaně“, „Hladová matlafousek“, „Paleček a jeho kamarádi“, „Meleme, meleme kávu“ apod. Spolu s rozvíjením pohybů ruky a prstů se zdokonaluje smysl dítěte pro rytmus, tempo a melodii.

Většinu prstových her můžeme plně rozvinout až od okamžiku, kdy dítě nedrží pevně sevřenou ruku v pěst. Dětem zpočátku prstové hry předvádíme na jejich prstíkách. Pohybový doprovod většiny prstových her je v principu stejný. Začíná se obvykle zmáčknutím palce a postupuje se mačkáním bříšek ostatních prstů až k malíčku. Přípravou k prstové hře je kroužení prstem po dlani.

**Vhodné aktivity pro děti předškolního věku**

Viz Příloha č. 10: Zásobník prstových her

**Hry a činnosti podporující rozvoj hmatového vnímání**

Pro hry a činnosti podporující rozvoj jemné motoriky jsou vhodné různé skupiny předmětů – přírodniny, předměty denní potřeby, drobné hračky, různý materiál (dřevo, papír, textil), předměty tvrdé, hladké, drsné apod. Dané předměty vyplývající z úkolu či hrové aktivity může žák přiřazovat k reálným předmětům, fotografiím, obrázkům. Při hmatových hrách nejprve dítěti osahání předmětu ukážeme, umožníme mu osahání prsty, povíme si o charakteristických rysech předmětu, propojujeme viděný a hmatový vjem. Teprve tehdy, kdy dítě tuto činnost zvládne, můžeme předmět zakrýt a poznávat ho hmatem. Zpočátku používáme výrazně rozdílné předměty.

**Vhodné aktivity pro děti předškolního věku:**

- dotýkání se předmětů z různých materiálů, poznávání materiálů hmatem, můžeme využít misky s luštěninami, těstovinami, obilím, kamínky, korálky, knoflíky, krupici, písek, mouku apod.,
- přesypání, nabírání a sbírání předmětů, např. hrášku apod.,
- viz Příloha č. 2: Fotodokumentace, foto č. 1 „Hrové aktivity s čočkou, fazolemi“,
- „kouzelný sáček“ – dítě hmatem určuje, co je schováno v látkovém sáčku, nebo vyhledává danou věc,
- „kouzelná krabice“ – uzavřená s otvorem pro ruku, uvnitř je jedna sada předmětů, druhou má dítě před sebou (dítě si osahá určitý předmět, hledá v krabici stejný, popř. si daný předmět smí prohlédnout a rukou vyhledat stejný),
- dítě hledá v hromádce dva či více předmětů (pokud dítě zvládá, může mít zavázané oči),
- „hmatové rámečky“ – dítě určuje, popř. vyhledává jednotlivé předměty,
- „zvířátka“ – obrysy zvířat vystřižené z různých látek (dítě si je nejdříve prohlédne a ohmatá, pak je se zavázanýma očima vyhledává),
- „pytlíčky“ – dítě hmatem určuje známé předměty zašité v látkovém pytlíčku,
- „dopisy“ – co je příjemné × nepříjemné (děti sedí v kruhu jedním směrem, „píšou“ na záda kamarádovi, na hřbet ruky, dlaň, nohu),
- „doteky“ – posílání určitého doteku na různé části těla po kruhu (dítě se snaží napodobit, lze i se zavázanýma očima),
- provádění běžné činnosti (lze i se zavázanýma očima) – míchání vařečkou v hrnci či míse, tukání do bubínku, zavírání a otvírání krabic, vkládání předmětů apod.

**Vhodné aktivity pro děti školního věku:**

- poznávání předmětů hmatem se zavázanýma očima,
- vyhledávání daného (např. geometrické tvary, písmena, číslice apod.) předmětu hmatem se zavázanýma očima nebo s využitím sáčku či krabice,

- se zavázanýma očima nebo s využitím pracovního stolu s deskou tak, aby si dítě nevidělo na ruce – skládání svého jména z dřevěných tiskacích písmen, skládání názvů předmětů denní potřeby, měst apod. (obtížnější varianta soutěž dvojic, měření času apod.),
- přiřazování hmatem dvojic předmětů s aktivním pojmenováním dle zadaného kritéria pedagogem (žák aktivně pojmenuje název předmětu: papír – papír, dřevo – dřevo, látka – látka, plast – plast apod., žák může i určit využití předmětů),
- hledání hmatem rozdílů s aktivním pojmenováním (žák aktivně pojmenuje vlastnosti předmětů: malý – velký, drsný – hladký, lehký – těžký apod.).

### *Hry a činnosti podporující rozvoj zrakového vnímání*

Při hrách a činnostech podporujících rozvoj zrakového vnímání se zaměřujeme na zrakovou pozornost, paměť a rozlišování. Vhodné je zařazovat pracovní listy s orientací na ploše, s pravolevou orientací, s rozdíly apod. Dále využíváme např. skládací obrázky, vkládání tvarů, při kterých se vhodným způsobem rozvíjí i jemná motorika.

### **Vhodné aktivity pro děti předškolního věku:**

- vkládání tvarů, předmětů do otvorů, pokládání do obrysů (tzv. tříprvková tabulka, např. s geometrickými tvary, zvířátky),
- dvojice předmětů, obrázků – co je stejné (např. předměty denní potřeby, reálný předmět a fotografie předmětu – přiřazování),
- „Kimovy hry“ – různé obměny (kategorie předmětů, např. ovoce, zelenina atd., fotografií, obrázků), vhodné je začít s menším počtem předmětů,
- „Popelka“ – třídění předmětů dle kritéria barva, velikost, tvar (zpočátku volíme princip přiřazování tzv. „stejná na stejnou“, např. třídění barevných víček od PET lahví),
- „opice“ – nápodoba pohybů, mimiky,
- „skládací obrázky“ – půlené obrázky, třídílné obrázky apod.,
- puzzle,
- hrové aktivity se stavebnicemi, kostkami, mozaikami (nejdříve používáme např. mozaiky s většími korálky, větší kostky, postupně přecházíme k menší velikosti),
- společenské hry – pexesa, domina, lota,
- navlékání korálků na trn, plyšový drátek, tkaničku (dle různých kritérií),
- provlékání šňůrek otvory nejrůznějších tvarů, tzv. „motanice“,
- „motorický labyrint“ – posouvání korálků po drátkách.

### **Vhodné aktivity pro děti školního věku:**

- skládání puzzle s menšími dílky a větším počtem,
- společenské hry – karty, šachy, dáma apod.,
- „Kimovy hry“ a různé obměny s větším počtem předmětů,
- montace a demontace stavebnic pro děti školního věku – např. Lego,
- třídění předmětů dle určitého kritéria ve dvojici – soutěž dvojice dětí školního věku,
- práce na PC – ovládání klávesnice – psaní svého jména a příjmení apod.,
- práce s mobilním telefonem – vytváření textových zpráv, odeslání apod.,
- práce s fotoaparátem – fotografování školních akcí apod.,
- obsluha jednoduchých domácích přístrojů (CD přehrávač, TV ovladač, telefon, domovní zvonek apod.).

### **Hry a činnosti s různým materiálem**

Do hrových aktivit s různým materiálem zařazujeme manipulaci, poznávání a využívání jeho vlastností. Velmi často se tyto hrové aktivity spojují s rozvojem smyslového vnímání (např. hra se dřevem a hmatové hry, hra s papírem a další). Hrové aktivity modifikujeme v závislosti na potřebách a možnostech dítěte.

*Vhodné aktivity s různým materiálem pro děti předškolního a školního věku:*

#### Dřevo

- co všechno je dřevo (kostka, prkýnko, kůra, deska, vařečka, kulička, hobliny apod.),
- co všechno s ním můžeme dělat,
- hry s dřevěnou špachtlí od nanuků – doteky na různé části těla (příjemné × nepříjemné), vytváření obrazců na koberci či školní lavici, stavění do komínku,
- hra se smirkovým papírem (uhlazování kousku dřeva nebo špalíčku),
- obdobným způsobem si lze se žáky hrát s jakýmkoliv dřevěným předmětem, žáci mohou vymýšlet sami „co ještě“.

#### Papír

- využití různých druhů papíru – lepenka, balicí papír, hedvábný papír, čtvrtky, propisovací papír, vlnitá lepenka apod. (mačkání, trhání, lepení, skládání),
- výroba vlastního papíru – z papírové hmoty žáci vyrábějí např. ozdoby na stromeček, plošné obrázky, zvířata apod. (plata vajících natrháme a rozmočíme ve vodě, rozmixujeme a přidáme uvařený škrob),
- hra s hedvábným papírem – foukání, vytváření různých zvuků, chůze s papírem na hlavě, mačkání, trhání, zvedání papírové koule prsty nohou, zvedání mezi chodidly, podávání po kruhu apod.,
- opět si lze s obdobným způsobem hrát s různými druhy papíru.

#### Přírodniny

- využíváme všechny přírodniny, které se žáky najdeme při vycházce či pobytu venku (šišky, kamínky, klacíky, listí, oříšky, žaludy, kaštiny, jeřabiny atd., vhodné jsou fazole, hrách, různá semena, sestavujeme obrazce a vzory na koberci či na školní lavici (obrazce můžeme sestavovat do modelíny, písku aj.),
- vytváření koberce z přírodnin na školní zahradě – ohrádky z kamínků vyplňujeme různými druhy přírodnin,
- hra se šiškou – houpačka (šiška uvázaná na provázku), houpáme do stran, dopředu × dozadu, do kruhu před sebou, nad hlavou apod.
- vyprávění příběhu, co šiška zažila, manipulace jako s maňáskem, hledání šišky ve třídě, koulení mezi dlaněmi, doteky po těle,
- obměňujeme s různými druhy přírodnin.

#### Drátky, vlna, provázky

- tenké drátky v bužírce, drátky na čištění dýmek (chlupaté), vlnky a provázky různé tloušťky a délky,
- na koberci či psacím stole vytváříme obrazce, tvary, zvířata apod.,
- hry s drátkem – stáčení drátku na prst, na tužku, ruku, motání klubíčka, provlékání většími otvory, zapojování do velkého kruhu na zemi, vázání uzlíku, „vyšívání“ na tvrdý papír se zářezy (omotáváme), „vyšívání“ na papír s dírkami (provlékáme).

#### Drobné předměty

- knoflíky, víčka z PET lahví, kuličky, mušle, korkové zátky, různé zavěrky do polévky, těstoviny,
- hra s předměty – plošné obrazce, koláže, přesypání, přebírání podle druhů, přendávání do nádob s úzkým hrdlem, do různě velikých nádob apod.

#### Modelovací hmoty

- modelína, keramická hlína, barevné modelovací těsto, slané těsto, perníkové těsto, kynuté těsto, vánoční těsto apod.

#### ***Hry a činnosti pracovní-výtvarného charakteru***

Při pracovní-výtvarných hrách a činnostech pracujeme s různým materiálem. Vhodné je zařazovat hry a manipulaci s materiálem, poznávání a využívání jeho vlastností. Využíváme různé typy materiálů, např. dřevo (kostka, prkýnko, kůra, deska, vařečka, hobliny), papír (lepenka, balicí papír, hedvábný papír, vlnitá lepenka, čtvrtka), přírodniny (šišky, kaštiny, kamínky, různá semena atd.), vlnu, drátky, provázky,



drobné předměty (víčka od PET lahví, kuličky, mušle, korkové zátky atd.), modelovací hmoty (modelína, keramická hlína, barevné modelovací těsto, slané těsto, perníkové těsto atd.).

#### **Vhodné aktivity pro děti předškolního věku:**

- mačkání papíru (např. výroba větších a menších koulí), trhání papíru, vytrhávání z papíru, skládání papíru,
- technika modelování (mačkání, koulení, obtiskování, trhání, lepení, řezání nožičkem, vykrajování tvořítky),
- technika lepení,
- technika stříhání,

V současné době existuje celá řada druhů nůžek. Některé jsou vyrobené pro dvě ruce, takže pedagog může dítě snadno vést, aby pochopilo, kdy má stisk zesílit a kdy naopak povolit. Jiné varianty jsou založeny na pérkách a pracují na tom principu, že dítě musí nůžky stlačovat, ale už ne povolovat.

*Viz Příloha č. 11: Fotodokumentace, foto č. 8 „Nůžky“.*

Z počátku dítěti dávejte na trénování prstů kuchyňské kleště a mokrou houbu, aby z ní vymačkávalo vodu.

Na stříhání mu nejdříve dávejte čtvrtku, nikoli obyčejný papír. Čtvrtka se snadněji stříhá. Nastříhejte dítěti dlouhé proužky papíru, aby je mohlo stříhat na šířku. Postupně mu připravujeme silnější proužky, aby muselo více stříhat.

*Viz Příloha č. 11: Fotodokumentace, foto č. 9 „Pomůcka pro nácvik stříhání“.*

Technika vystříhování – na papír předkreslete dítěti silné čáry, podle nichž bude mít za úkol vystříhat. Začněte s přímkami, poté přejděte na oblouky, pak i na jednoduché klikatice.

Technika obtiskování např. s prstovými barvami (temperovými, vodovými barvami aj.) – obtiskování dlaní, nohou, prstů, vytváření barevných kompozit, bramborová tiskátka.

*Viz Příloha č. 11: Fotodokumentace, foto č. 2 „Technika obtiskování dlaní“, foto „Bramborová tiskátka“.*

#### **Vhodné aktivity pro děti školního věku:**

- technika koláží,
- zařazování různorodých výtvarných technik a jejich kombinace (temperové barvy, vodové barvy, uhel, křídly, fixy, barevné tuše apod.),
- práce s textilem – výroba látkové panenky, látkové hračky apod.,
- pletení,
- háčkování.

#### **Sebeobslužné a každodenní činnosti**

U sebeobslužných a každodenních činností je velmi důležitá motivace. Pro rozvoj sebeobslužných dovedností můžeme využít např. tyto pomůcky – textilní postavy panáčka a panenky s různými druhy zapínání, boty (žížala, domeček, šnek) na provlékání a zavazování tkaniček, kouzelná kapsa, ve které jsou schované další kapsy vždy s jiným druhem zapínání, provlékací obrázky z překližky, zapínací rámeček apod. Pro sebeobslužné a každodenní činnosti si lze vytvořit pomůcky pro nácvik stolování, podložky pro výtvarné činnosti apod. z igelitového ubrusu (na igelitový ubrus fixem uspořádáme pracovní místo pro svačinu či jídlo, malování aj., obkreslíme předměty – žák si dané předměty uloží na vyznačené místo – struktura prostoru), viz Příloha č. 11: Fotodokumentace, foto č. 4 „Pomůcka pro stolování – svačina“, foto č. 5 „Pomůcka pro výtvarné činnosti – malování“.

Všechny činnosti je nutné rozdělit na co nejmenší kroky, které dítě zvládne. Je nutné zamyslet se nad polohou dítěte při oblékání a svlékání. Vhodné je, aby dítě při těchto činnostech sedělo. Bude se tak moci soustředit – pozornost mu nebude odvádět starost a snaha o udržení rovnováhy.

**Vhodné aktivity pro děti předškolního věku:**

- zapínací rámečky – patenty, knoflíky, háčky, zipy, aktovková spona, tkaničky (našité na pevnou látku v rámu),
- panáček a panenka – textilní postavy s různými druhy zapínání na oblečení,
- botky, žížala, domeček, šnek – na provlékání a zavazování tkaniček,
- kouzelná kapsa – velká látková kapsa, ve které jsou schované další kapsy vždy s jiným druhem zapínání,
- provlékací obrázky z překližky – děti dírkami provlékají tkanice, provázky, měkké drátky či plyšové drátky,
- sebeobsluha, hygiena – čištění zubů, česání, oblékání – zkoušet s dopomocí zapínání zipů, knoflíků atd.,
- hra na „Oblékání“ s oblečením dospělých,
- stolování,
- používání příboru při jídle (lžíce, lžička, vidlička, nůž),
- každodenní činnosti – rozsvěcování a zhasínání světla, otvírání a zavírání dveří, zamykání, listování v knize,
- šroubování uzávěrů lahví, šroubování šroubovákem, šroubování maticky,
- řezání maketou dětské pilky, zatloukání kladívkem,
- pomoc při přípravě jídla (natírání pomazánky, nalévání pití, míchání, solení, drobení atd.).

**Vhodné aktivity pro děti školního věku:**

- věšení prádla s pomocí kolíčků,
- drobné domácí práce (zalévání květin, utírání prachu, utírání nádobí, práce se smetáčkem a lopatkou, vyždímání houby na nádobí, utírání houbou povrch pracovní desky, umývání nádobí apod.),
- příprava jednoduchých pokrmů a nápojů (příprava pomazánky, krájení zeleniny, mazání pečiva, příprava těsta, příprava studených nápojů z prášku, nalévání nápojů apod.) a s tím spojené stolování, používání příboru a dalších domácích nástrojů (naběračka, vařečka, obracečka apod.),
- obsluha jednoduchých domácích kuchyňských spotřebičů (rychlouhová konvice, mikrovlnná trouba, kuchyňská váha apod.).

**Hry a činnosti s modelovací hmotou podporující rozvoj jemné motoriky**

Modelování je velice oblíbená výtvarně-pracovní činnost, která se významným způsobem podílí na rozvoji jemné motoriky. Při výtvarně-pracovních činnostech a hrách se děti seznámí s modelínou jako materiálem a osvojí si základní techniky modelování. Hrové modelovací činnosti přináší žákům uspokojení z přetváření hmoty (např. modelína, plastelína, modurit, těsto). Pro výtvarně-pracovní činnosti volíme modelovací hmoty a plastelíny, které neztrácejí plastičnost, jsou měkké, lehké, dobře tvarovatelné. Nabídka modelovacích hmot a plastelín je bohatá, v praxi se osvědčila např. FIMO hmota, EFAPLAST, pěnová modelína, barevná modelína JOVI.

**Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku:**

- mačkání modelovací hmoty,
- lehké údery pěstí do modelovací hmoty,
- plácání dlaní,
- otisky prstů a dlaní,
- trhání, kouskování, uždibování kousků,
- válení kousků,
- seškrabování (ubírání prsty z většího dílu),
- přímý pohyb mezi dlaněmi (koule),
- zplošťování koule (placka, otisky),
- ohýbání okrajů placky (miska),
- hloubení, vytlačování prsty (miska),
- vytahování z kusu (detaily),
- slepování z částí,

- sestavování z válců,
- modelování v ploše (kladení válečků na plochu, ubírání a přidávání hmoty, otisky předmětů),
- vykrajování vykrajovátky,
- zapichování drobných předmětů do modelovací hmoty (např. párátko, špejle, kamínky, korálky, klacíky, víčka z PET lahví atd.), vykládací práce,
- krájení nožkem,
- kombinace modelování s kreslením.

### ***Hry a činnosti s pískovničkou podporující rozvoj jemné motoriky***

Pískovnička je originální a u žáků velmi oblíbená pomůcka pro rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, zrakového vnímání, vizuomotorické koordinace a prostorové orientace.

Pískovničku tvoří dřevěný rám se skleněným dnem a sada pomůcek: hladítko, speciální tužka, ježek, beruška, viz *Příloha č. 13: Fotodokumentace, foto č. 6 „Pískovnička“*. Pod pískovničku lze vložit světelný stůl, který písek zezdola prosvětluje. Pod dno můžeme zasunout barevný papír nebo obrázek.

Pískovnička i s doplňky je poměrně nákladná záležitost, proto si můžeme ve škole nebo doma vyrobit náhradní variantu, viz *Příloha č. 13: Fotodokumentace, foto č. 7 „Alternativy pískovničky“*. Použijeme například plech na pečení, nízkou krabici nebo víko od krabice od bot, plastovou nádobu, do které nasypeme jemně přesátý písek, krupičku nebo jiný sypký materiál, který musíme volit s ohledem na nebezpečí vdechnutí a možnost alergie.

Pískovnička je vhodná pro užívání v interiéru, většinu popsaných cviků však lze provádět i venku na pískovišti, kde můžeme využít i vlastností mokrého písku – stavění kopců, hradů, hloubení děr, vrtání chodeb apod.

#### *Metodický postup:*

Pískovnice je umístěna na stole. Pro dítě najdeme vhodnou polohu tak, aby mělo volné ruce a dobře vidělo na plochu (sed nebo stoj před pískovnicí). Při práci může dítě chodit kolem pískovnice nebo tvořit z jednoho místa. Důležité je, aby tělo dítěte bylo stabilní. Nemusí se tak soustředit na rovnováhu a může se plně věnovat práci s rukama. Postavíme se naproti dítěte nebo za něj. Druhá poloha je vhodnější v případě provádění nového cviku, který dítě nezná a neumí jej samo zopakovat. Daný výkon tak předvedeme co nejlépe (vedeme ruku) a dítě může sledovat pohyb ze správné perspektivy.

#### ***Vhodné aktivity pro děti předškolního věku:***

- dítě se s pískovnicí seznamuje – písek rukama nebo lopatkou (popř. lžící apod.) nabírá, posouvá, poklepává, stlačuje, formuje, uhlazuje rukama nebo hladítkem, nechá si jej protékat či prosévat mezi prsty, jedním nebo více prsty dělá do písku dírky, otiskuje jednotlivé prsty nebo celou ruku,
- dítě oběma rukama odhrnuje písek, aby objevil obrázek ukrytý pod průhledným dnem pískovnice.

#### ***Vhodné aktivity pro děti školního věku:***

- tvořivé hry s doplňky v pískovničce,
- hry s ozdobnými válečky – otiskování různých ozdobných válečků v pískovničce, experimentování, volné tvoření s ozdobnými válečky.

## **5.2 Metodika rozvoje grafomotoriky**

MONIKA VEJROCHOVÁ

Grafomotorika u tělesně postižených jedinců (především s diagnózou DMO) se vyznačuje typickými nápadnostmi:

- objevuje se nedostatečná nervosvalová koordinace horních končetin,
- motorika horních končetin je často ztížena nebo úplně znemožněna, proto často používáme kompenzační pomůcky,

- nápadné jsou znaky organicity – tremor, zvýšený či snížený přítlak, čáry jsou přerušované, neplynulé, časté jsou dvojitě linie a neschopnost napojení čáry,
- při grafomotorickém cvičení musí děti s DMO vyvíjet velké úsilí pro zvládnutí i základních cviků, pro únavu pak často práci nedokončí nebo sklouznou pouze ke čmárání,
- úkoly je nutné vždy rozfázovat do menších celků tak, aby dítě práci dokončilo a vidělo výsledek své práce,
- v kresbě jsou většinou děti s DMO úspěšnější než v malbě, důležitá je ale volba kreslicího materiálu. Nejčastěji se používají prstové barvy, uhel, měkká tužka a fixy. Dobré je použít kreslicí materiál, který zanechává širokou stopu, a pevnější papír, aby nedošlo k jeho protržení,
- důležité je najít vhodnou polohu a usazení dítěte, polohy bychom pak měli často střídát a zařazovat relaxaci, střídát bychom měli také techniky kreslení,
- jednotlivá vývojová období se prodlužují, při kombinaci s mentální retardací dítě často zůstává na stejné vývojové úrovni.

Při rozvíjení grafomotoriky u dětí s DMO musíme přistupovat individuálně ke každému dítěti a zvolit vhodné postupy nápravy vzhledem ke konkrétnímu případu. Daná cvičení pak můžeme v průběhu nápravného procesu měnit a přizpůsobovat potřebám dítěte.

Důležité je, v jaké fázi pohybového vývoje se dítě nachází, a podle toho volíme vhodná cvičení, vše přizpůsobujeme věku, mentální úrovni a schopnostem dítěte. Při provádění grafomotorických cvičení je důležité vytvořit příjemnou atmosféru a klidné prostředí. Společně s rozvíjením motoriky bychom měli působit také na psychiku dítěte. Dítě pak dosahuje lepších výsledků než v atmosféře spěchu a napětí.

Před samotným nácvikem grafomotoriky si všímáme *správného sedu, úchopu, možnosti využití kompenzačních pomůcek a správné volby papíru a psacího náčiní*.

*Sed* by měl být především pohodlný a stabilní. Využíváme různých typů židlí a vozíků, kde můžeme podle potřeby nastavit postranní opěrky, fixační pásy, límce na podporu hlavy, klín zabraňující sesouvání a také podložku pod nohy.

*Při nácviku úchopu* se snažíme o úchop tužkový – v některé literatuře se uvádí úchop špetkový (ne vždy jej dítě zvládá), vždy bychom ale měli respektovat fáze pohybového vývoje. Při problémech s držetím psacího náčiní pak využíváme různé kompenzační pomůcky. Nejčastěji využívaný je trojhranný nástavec na tužku z plastu, gumy nebo dřeva. Dále se využívají různé držáky na tužky, protiskuzové podložky, těžítka na zatížení papíru nebo sešitu a speciální psací deska s magnetickým pravitkem.

*Z psacího náčiní* je vhodné zejména to, které nechává širokou stopu, např. tužka s měkkou tuhou, pero s kuličkovým hrotem nebo fixy. Začínáme s velkou pracovní plochou, postupně přecházíme přes čtvrtky a balicí papír k běžnému sešitu.

Před samotným prováděním grafomotorických cvičení bychom měli vždy zařadit uvolňovací a procvičovací pohyby paže, ruky i samotných prstů (zařazujeme modelování, hru s pískem nebo s vodou, mávání, mačkání houby apod.).

K uvolnění horní končetiny slouží také různé druhy masáží, kdy stimulujeme ruku hlazením, třením a jemnými dotyky směrem od ramene až ke konečkům prstů. K dispozici máme řadu pomůcek, např. vonný olejíček, teplý písek či vodu, kamínky, masážní válec, molitanové míčky a míčky s bodlinkami, jemné kartáčky a látky z různých materiálů.

Při uvolňování a procvičování se soustředíme také na izolované pohyby prstů, které činí některým dětem s tělesným postižením velké problémy. Znovu je třeba připomenout také nácvik opozice palce proti jednotlivým prstům.

**Průběh grafomotorických cvičení můžeme rozdělit do 3 fází:**

1. Rozvíjení nervosvalové koordinace paže a ruky a její uvolnění – cílem je uvolnit případné křečovitě držené psacího náčiní. Nervosvalovou koordinaci rozvíjíme rytmickým pohybem všemi směry. Začínáme vždy od ramenního kloubu směrem k ruce, postupně pak zapojujeme zápěstí a jednotlivé prsty. Pohyb je doprovázen říkadly. Dítě by si mělo vytvořit návyk zapojení svalů potřebných pro pohyb v daném směru a uvolnění svalů ostatních.
2. Rozvíjení koordinace zraku a ruky při grafické činnosti – k této fázi bychom měli přistupovat až v momentě, kdy je nervosvalová koordinace na dobré úrovni. Při těchto činnostech jsou pohyby cílené, dítě musí zároveň sledovat ruku a cíl. Dítě nacvičuje vodorovné a svislé linie, šikmé linie a lomenou čáru.
3. Diferenciace a upevňování – pokud je dítě schopno zaznamenávat a rozlišovat i složitější tvary, přistupujeme k nácvičení dalších nových tvarů (např. vlnovky, kličky, osmičky).

Všem grafomotorickým cvičením by měla předcházet správná motivace. K tomu nám mohou pomoci různé pohádky, příběhy a kreslená vyprávění. Délka cvičení musí být přizpůsobena charakteru postižení. U dětí s DMO bychom měli zohlednit zejména sníženou schopnost koncentrace pozornosti a zvýšenou unavitelnost. Úkoly bychom měli rozdělit na kratší úseky a činnosti pravidelně střídát. Při práci pak střídáme i pracovní plochu a psací náčiní.

Průpravná a uvolňovací cvičení i samotná cvičení na rozvoj grafomotoriky v předškolním věku by měla probíhat především přirozeně, aby děti neměly pocit, že se učí.

Různé metodiky pro rozvoj grafomotoriky obsahují množství cvičení. Tato cvičení musíme v praxi přizpůsobovat typu a stupni postižení. V případě potřeby využíváme vhodné kompenzační pomůcky. Grafomotorická cvičení pak slouží nejen pro rozvoj v této oblasti, ale také pro prvotní i průběžnou diagnostiku vývoje dítěte.

***Hry a činnosti stimulující rozvoj grafomotorických dovedností***

Zvládnutí techniky uvolněné ruky má mimořádný význam pro vlastní budoucí psaní dětí. Na samém počátku je nutné, aby dítě za pomoci vhodných cvičení a motivačních činitelů zvládlo základní uvolňovací cviky. Uvolněnost ruky při psaní významnou měrou ovlivňuje samostatnou schopnost psát a grafický výkon dítěte.

***Vhodné zásady práce s dítětem předškolního a školního věku při provádění uvolňovacích cviků:***

- uvolňovací cviky volíme s ohledem na možnosti, dovednosti a schopnosti dítěte;
- uvolňovací cviky nabízíme, nikdy do nich nenutíme;
- uvolňovací cviky skončíme, jakmile dítě o ně ztratí zájem;
- dítěti musíme pohyb či uvolňovací cvik názorně ukázat (předvést), popsat;
- nikdy nečekáme perfektní výkon a provedení uvolňovacího cviku, ale sledujeme, zda se postupně mění provedení k lepšímu;
- pokud bude dítě zvládat jednoduchou variantu úkolu, můžeme přistoupit k těžšímu úkolu, ale ne o moc;
- při uvolňovacích cvicích vždy využíváme vhodnou motivaci, verbální a fyzické vedení (tzn. dítě lehce uchopíme za ruku či paži, fyzicky mu pomáháme provést uvolňovací cvik);
- vhodné je, aby pohyb uvolňovacího cviku byl vázán např. na situaci nebo konkrétní obrázek,
- určitý grafický cvik provádíme dle možností dítěte různými částmi těla ve vzduchu (jednou rukou, oběma spojenými rukama, nohou, jedním prstem, jazykem apod.),
- střídáme pracovní místa (tabule, koberec, stůl aj.), psací plochy (drsnější plocha, papírové kartony, čtvrtky, fólie, mazací tabulky aj.), psací náčiní (trojhranný program tužky – pastelky – fixy, barevné křídly, tuše, dřívka, štetce aj.) a velikost a tvar papíru či pracovního listu (balicí papír, různé formáty A3, A4 aj.).

**Doporučená posloupnost provádění uvolňovacích cviků**

Doporučená posloupnost provádění uvolňovacích cviků vychází z ověřené pedagogické praxe. Dětem s tělesným handicapem nejčastěji vyhovuje následující posloupnost provádění uvolňovacích cviků:

- uvolňovací cviky prováděné v pískovnici,
- uvolňovací cviky prováděné na tabuli,
- uvolňovací cviky prováděné na archu balicího papíru,
- uvolňovací cviky prováděné na psacím stole.

Výše uvedená posloupnost je pouze doporučená. Je možné místo provádění uvolňovacích cviků libovolně kombinovat v závislosti na individuálních potřebách a možnostech dítěte.

**Hry a cvičení pro uvolnění ruky a prstů**

Pro uvolnění svalstva ruky a prstů je vhodné využívat různá cvičení, která pozitivně ovlivňují uvolnění svalstva ruky, předloktí, zápěstí a prstů. Tato cvičení dále napomáhají k rozvoji koordinace pohybů, představivosti, smyslového vnímání, pozornosti.

Cvičení pro uvolnění ruky by měla být motivována náměty ze skutečnosti, které jsou dětem blízké, a provázena říkankami nebo písničkami. Pro většinu činností je vhodné využívat lidové písně a říkadla, obrázkový či fotografický materiál, hudební nástroje, drobné pomůcky (šátek, morušový papír, stuha apod.).

**Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku:****1. napodobování přirozených pohybů paží**

- křídla,
- kyvadlo,
- plavání,
- věšení prádla,
- foukání větru na větve stromu,
- mávání křídly na pomalou × rychlou hudbu (vhodné je uvolňovací cvik spojit i s hrubou motorikou – chůzí, popř. jízdou na mechanickém vozíku s asistencí dospělé osoby),
- kolo,
- malé kolo,
- větrník (lze využít lehké a drobné pomůcky, jako je například šátek, stuha, morušový papír atd.),
- křídélka (lze využít lehké a drobné pomůcky, jako je například šátek, stuha, morušový papír atd.),
- navíjení klubíčka,
- pes prosí,
- stavíme zeď,
- malý mlýnek.

**2. napodobování přirozených pohybů dlaní**

- pá pá,
- tleskání,
- zavírání a otvírání ruky,
- lámání větve,
- miska,
- květ,
- věž z rukou.

**3. napodobování přirozených pohybů prstů**

- hra na hudební nástroje, např. na housle, trumpetu, klavír, flétnu apod.,
- imitace stříšky,
- okýnka,
- zobáček,
- vítání prstů s palcem,

- nůžky,
- pojd' blíž, pojd' sem,
- deštník,
- zobání,
- solení,
- uždibování,
- dlouhý nos,
- drápky,
- háčky z prstů,
- louskání prsty,
- počítání prstů,
- mávání na rozloučenou,
- dívání se brýlemi,
- tajná abeceda (vytvoření si symbolů pomocí postavení prstů pro tajnou abecedu, např. I – natažený ukazovák, O – spojený palec a ukazovák, A – spojení konečků prstů, tzv. stříška, apod.),
- kreslení celou paží nebo prstem tzv. ve vzduchu (např. sluníčko, kytičky, hlava, balonek atd.),
- psaní prstem tzv. ve vzduchu (např. své jméno, dopis, den v týdnu, datum, roční období apod.).

#### ***Hry a cvičení pro uvolnění ruky prováděná v pískovničce***

Pískovnička je vhodná pro užívání v interiéru, většinu popsanych cviků však lze provádět i venku na pís-kovišti (nebo na hřišti v antuce), kde můžeme využít i vlastností mokrého písku – stavění kopců, hradů, hloubení děr, vrtání chodeb apod.

#### ***Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku:***

- čárání prstem v písku (nebo na hřišti v antuce) – myška hledá kousek sýra, krtek hledá noru, kočka hledá myšku,
- grafomotorické hry s doplňky pískováčky – beruška (skládá se ze dvou částí – beruška a kolíček, který je pod sklem, k berušce je přitahován magnetem; při pohybu kolíčku se pohybuje i beruška), ježek (ježkem dítě jezdí po písku a vytváří tak stopu), trubka s ornamenty (válením trubky po písku vytváří žák v písku složité vzory),
- čmárání, kreslení prstem, kouzelnou tužkou nebo štětcem, popř. dalšími vhodnými pomůckami pro čmárání a kreslení (např. štětka na natírání různých rozměrů, štětka na holení, štětec na malování, terapeutický štětec, houbička na nádobí, speciálně upravený klacík s houbičkou, viz Příloha č. 11: Fotodokumentace, foto č. 1 „Speciálně upravený klacík s houbičkou“),
- oběma rukama kreslí proti sobě/od sebe postupně velké kruhy, oblouky, orientované čáry,
- jedním prstem obtahuje, poté samo kreslí příslušný grafomotorický prvek, viz Příloha č. 2: Zásobník grafomotorických prvků,
- kruh, ovál – sluníčko, kuře,
- spirála – klubičko, bludiště,
- čáry – klec, žebřík, koleje, plot,
- kličky – mrak, čert nebo ovečka,
- kreslí různé obrázky dle vlastní fantazie,
- kreslení zvířátek,
- kreslení domečku,
- kreslení lidí.

#### ***Hry a cvičení pro uvolnění ruky prováděná na tabuli***

Školní tabuli v interiéru lze vhodným způsobem využít pro činnosti zaměřené na uvolnění horních končetin. Děti předškolního a školního věku na tabuli mohou provádět uvolňovací cvičení, kreslit, malovat, psát. Z počátku provádíme hrové aktivity a uvolňovací cviky samotnými prsty a dlaněmi (např. otisky dlaní, prstů), s houbou (navlhčenou vodou), štětcem se širokou stopou, trojhrannými fixami nebo křídami,

popř. tzv. kreslicí kuličkou „Collorbal“. V exteriéru doporučujeme využívat pro hrové aktivity PET lahve s dírkou v uzávěru, kdy děti mohou provádět uvolňovací cvik s vodou.

Doporučené postavení dítěte pro cvik prováděný na tabuli: nohy mírně rozkročené, nekreslicí ruka je natažená a opřená o tabuli, tak je zajištěna stabilita dítěte, viz *Příloha č. 13: Fotodokumentace, foto č. 2 „Postavení dítěte při provádění grafomotorického cviku na tabuli“*. V případě žáka s tělesným postižením nebo omezením upravujeme postavení dítěte při provádění uvolňovacího cviku na tabuli podle jeho možností s využitím kompenzačních pomůcek.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – čmárání:*

- hra na honěnou,
- bruslení po zasněženém rybníce,
- dráha auta,
- létání mouchy,
- míchání kaše,
- běhání pejska,
- létání draka po obloze,
- rozmotané klubíčko,
- kouř z komína.

Po zvládnutí můžeme místo houby použít štětec namočený ve vodě nebo barevné křídly.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – kroužení:*

- kola auta,
- sluníčko,
- obíhání kolem stromu,
- jízda auta dokola,
- let letadla dokola.

Po zvládnutí můžeme místo houby použít štětec namočený ve vodě nebo barevné křídly.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – horní oblouk:*

- skok žáby,
- skok zajíce,
- skok klokanu,
- skok kosa,
- skok míče,
- let včely z květu na květ,
- chůze přes kopec.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – dolní oblouk:*

- houpačka,
- opice se houpá na stromě,
- důlek pro kuličky,
- jízda auta z kopce a do kopce,
- tašky na střeše.

Po zvládnutí můžeme místo houby použít štětec namočený ve vodě nebo barevné křídly.

Pokud dítě bude činnost zvládat, můžeme zvolit další úkol s těžší variantou (dva oblouky, více oblouků).

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – vodorovná čára zleva doprava:*

- řádek pro setí salátu,
- jízda auta po silnici,



- míč se kutálí,
- let šípu do terče,
- spojování předkreslené dvojice k sobě patřících předmětů vodorovnou čarou (myška se běží schovat do díry, spojení dvou stejných barev, tvarů apod.).

Po zvládnutí můžeme místo houby použít štětec namočený ve vodě nebo barevné křídly, fixy.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – svislá čára shora dolů:*

- kapání vody z kohoutku,
- plot,
- mříž na kleci,
- spojování předkreslené k sobě patřící dvojice (spojení dvou stejných tvarů, barev, pád kuličky do důlku, skok kluka do rybníka).

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – svislá čára zdola nahoru:*

- start rakety,
- vyhození míče,
- skok do výšky,
- skok na trampolíně,
- růst kytky,
- spojování předkreslené k sobě patřící dvojice.

Po zvládnutí můžeme místo houby použít štětec namočený ve vodě nebo barevné křídly, fixy.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – šikmá čára shora dolů:*

- přistávání letadla,
- jízda z kopce,
- spojování předkreslené dvojice.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – šikmá čára zdola nahoru:*

- chůze do kopce,
- vzlet letadla,
- odlet ptáčka,
- spojování předkreslené dvojice.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – vlnovka:*

- moře,
- slalom,
- běhání mezi stromy.

Po zvládnutí můžeme místo houby použít štětec namočený ve vodě nebo barevné křídly.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku – ležatá osmička:*

- autodráha,
- silnice,
- mašle.

*Hry a cvičení pro uvolnění ruky prováděné na archu balicího papíru*

Uvolňovací cvičení prováděná na archu balicího papíru nabízejí možnost využívat různý výtvarný materiál (např. prstové barvy, temperové barvy, barevné tuše, krepový papír, hedvábný papír apod.) a přírodniny (např. provázky, špejle, dřívka, klacíky apod.). Výtvarný materiál a přírodniny představují pro děti přirozený zdroj smyslových podnětů.

Doporučená poloha dítěte při cvičeních prováděných na archu papíru: klek na kolenou, velikost papíru je na délku natažené paže, viz Příloha č. 13: *Fotodokumentace, foto č. 3 „Doporučená poloha dítěte při grafické práci na archu papíru“*. Vše samozřejmě přizpůsobíme individuálním možnostem dítěte.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku:*

Pohyby z ramenního kloubu (nejdříve provádíme ve vzduchu, poté na zemi vkleče, popř. vleže na velkou plochu balicího papíru):

- vyplňování plochy,
- mletí,
- kývání,
- houpání,
- vinutí,
- vertikální a horizontální pohyby.

*Hry a cvičení pro uvolnění ruky prováděné na psacím stole*

Při provádění uvolňovacích cviků horních končetin dbáme na to, aby pracovní místo dítěte bylo v souladu s jeho individuálními potřebami a možnostmi, tzn.:

- vhodně skloněná deska stolu, školní lavice,
- vhodná výška stolu, školní lavice,
- vhodná výška židle (popř. polohovacího zařízení např. zařízení polohovací TOBI), mechanického vozíku,
- pracovní místo vybavíme silikonovou protiskluzovou podložkou (zabrání „klouzání“ papíru na lavici),
- využíváme trojhranný program a kompenzační pomůcky.

**Metodické zásady při provádění grafických cviků na psacím stole:**

- *Sed* – měl by být pohodlný a stabilní. Je nutné zvolit správnou židli, popř. vozík, kde využíváme trnu – klínu proti sesouvání, postranních opěrek, fixačních pásů na tělo, límců na podporu hlavy. Dále podložka pod chodidla. Při sezení musíme vždy vycházet z individuálních možností dítěte a daného somatického postižení.
- *Úchop* – při nesprávném držení je nutné si uvědomit, že se jedná o důsledek postižení. Snažíme se, aby držení nebylo křečovitě a o předcházení zlovykům, které mohou být příčinou neúspěchu. Využíváme kompenzačních pomůcek – trojhranný program pro praváky a leváky, ergonomicky tvarované pera a tužky, násadky, protiskluzová podložka atd., viz Příloha č. 11: *Fotodokumentace, foto č. 4 „Psací potřeby, protiskluzová podložka“*, foto č. 5 „*Kreslicí potřeby*“, foto č. 6 „*Násadky*“.
- *Papír* – u dětí se zvýšeným svalovým napětím nejprve využíváme fixy a tabule, postupně přecházíme na kreslicí čtvrtky, balicí papír a běžný sešit (velké formáty po klasické standardní formáty). Doporučujeme papír na psací stůl připevnit lepicí páskou nebo hmotou Tack-all, které zabrání klouzání papíru po pracovní ploše, viz Příloha č. 13: *Fotodokumentace, foto č. 7 „Připevnění pracovního listu“*, nebo používat protiskluzovou fólii.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku:*

- pohyby ze zápěstí (pokud je to možné, provádíme ve stoje u stolu),
- pohyby vedené ze zápěstí (vyplňování plochy, mletí, kývání, houpání, vinutí vertikální a horizontální pohyby),
- vertikální a horizontální smyčky,
- pohyby z dlaně a prstů (provádíme vsedě u stolu)
- pohyby vedené z dlaně a prstů (vyplňování plochy, mletí, kývání, houpání, vinutí vertikální a horizontální pohyby, vertikální a horizontální smyčky),
- obloučky nahoru a dolů,
- lomená linie, tzv. pila, viz Příloha č. 13: *Fotodokumentace, foto č. 8 „Pomůcka pro grafomotorický cvik lomené linie“*,
- smyčka horizontálně i vertikálně.

*Hry a cvičení výtvarného charakteru*

Výtvarné činnosti, zejména malování a kresba, rozvíjejí u dítěte elementární grafickou zručnost a usnadňují počáteční psaní. Při malování používáme nejdříve prst, poté plochý štětec se širokou stopou, houbičky, klacíky, dřívka atd. K malování jsou vhodné temperové barvy, prstové barvy, vodové barvy atd. Střídáme různé výtvarné techniky, které jsou pro děti lákavé – zapouštění barev nebo tuše do mokrého podkladu nebo klovatiny, rozfoukávání barev, výtvarné koláže atd., viz Příloha č. 13: Fotodokumentace, foto č. 9 „Rozfoukávání tuše“.

Vzhledem k tělesnému postižení je kresba v porovnání s malováním pro dítě náročnější. Lépe se dětem kreslí na svislou plochu, tabuli, svisle upevněný balicí papír atd. Pokud není možné kreslit ve stoje na výše zmíněná pracovní místa, dítě kreslí na papír (nebo mazací tabulku, balicí papír, karton apod.) na zemi nebo u stolu. Střídáme vlastní kreslicí plochy (hladká, drsná apod.) a jejich formát, kreslicí potřeby, např. trojhranný program – voskové pastelky, barevné pastelky, fixy, dále křídly, barevné tuše, prstové barvy atd.

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku:*

- kreslení s prstovými barvami (např. kreslení prstem, čmárání, otisky bříšek prstů aj.),
- kreslení pastelem, křídou,
- kreslení tužkou,
- malování štětcem (např. otisky štětce, natírání plotu, malování zdi aj.),
- vybarvování (např. jednoduché obrázky a geometrické tvary, omalovánky aj.), pro vybarvování je vhodné využít tzv. ohraničení pomocí provázků, vlny, lepicí pásky, krepového papíru, barvy na sklo aj., které umožní dítěti vybarvovat daný obrázek, viz Příloha č. 13: Fotodokumentace, foto č. 10 „Ukázky ohraničení“.
- obkreslování (např. šablon z překližky nebo papírových šablon, viz Příloha č. 13: Fotodokumentace, foto č. 11 „Šablony z překližky“, foto č. 12 „Šablony z kartonu“, podle předlohy, přes průsvitný papír atd.),
- obtahování (např. přes průsvitný papír, fólii, obtahování geometrických tvarů, jednoduchých obrázků – sluníčko, mrak, srdce atd., písmen, číslic, názvů a nápisů),
- dokreslování (např. neúplné obrázky, geometrické tvary, části písmen a číslic aj.),
- napodobování (např. kreslení podle předlohy, napodobování psacího písma, napodobování podpisu svého jména tiskacími písmeny aj.).

*Hry a činnosti grafického a písemného charakteru*

Vlastní grafomotoriku (soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní) rozvíjíme v předškolním i školním věku pomocí tzv. grafomotorických pracovních listů. Na našem trhu je v nabídce bohatá škála různých pracovních listů se zaměřením na rozvoj grafomotoriky a grafomotorických dovedností. Grafická cvičení vytvářejí předpoklad k nácvičce psaní. Samotnému grafickému cvičení by mělo předcházet průpravné cvičení (např. uvolňovací cvik pro celou paži nebo prsty – mávání atd., hry s masážní kuličkou – ježek, hry se stavebníci, prstové hry, hry s přírodninami či drobným materiálem atd.). Dříve než dítěti dáme tužku, stimulujeme vlastní grafomotoriku pomocí pískovničky, prstových barev, houbou, později pomocí fixů, měkkých trojhranných tužek a pastelek.

*F. Kábele upozorňuje na obrovský význam rytmu a rytmizace činností právě u dětí s diagnózou DMO, a to zejména na rytmizaci hybnosti a řeči.*

S nácvičkou vlastního psaní mají velké potíže zejména děti školního věku s diagnózou DMO. U těžších forem DMO se využívá pro kompenzaci v oblasti psaní a dorozumívání počítač se speciálně upravenou klávesnicí. U tělesně postižených dětí školního věku se zaměřujeme na výuku psaní při jednotlivých vadách, při které jde o nácvičce psaní protézou, ústy, nohou a jiné druhy psaní. Podle individuálních možností a dovedností dítěte školního věku volíme jednotlivé styly písma (psací písmo, hůlkové písmo, případně Comenium Script).

*Vhodné aktivity pro děti předškolního a školního věku:*

- grafické činnosti – pracovní grafomotorické listy (volíme různé formáty od největších po klasický formát A4), v praxi se osvědčila výroba vlastních pracovních listů (např. obrázky vystříhané z dětských časopisů nalepené na čtvrtku tak, aby dítě procvičovalo grafický cvik – šikmá čára ze zdola nahoru), viz Příloha č. 2: Fotodokumentace, foto č. 13 „Ukázka pracovního listu“,
- psaní prstem (prst namočený v prstové barvě či tuši, psaní tajných dopisů či šifry pro čerta atd.),
- hry a činnosti elementárního charakteru o znakových systémech a jejich funkci – abeceda, čísla (např. technika tiskání písmen a číslic, poznávání písmen a číslic, technika obtahování prstem písmena a číslice, technika vyrývání naznačených písmen a číslic do modelíny apod.), viz Příloha č. 2: Fotodokumentace, foto č. 14 „Technika vyrývání písmen a číslic do modelíny“,
- psaní v ohraničení v tzv. šablonách (do krabicového kartonu se lámacím nožem nebo skalpelem vyříznou hůlková písmena, dítě píše v ohraničení, šablona mu umožní psát a udržet psací náčiní v daném grafickém tvaru, dítě píše – jednotlivá písmena, jméno, příjmení, nápisy apod., viz Příloha č. 2: Fotodokumentace, foto č. 15 „Šablona pro psaní hůlkovým písmem“,  
Poznámka: V praxi se osvědčilo psaní v šablonách zejména při nácvičku podpisu.
- psaní psacími pomůckami dle možností a potřeb dítěte – trojhranná tužka, ergonomicky tvarované pero, fixy apod. (např. psaní svého jména a příjmení, psaní hůlkovým a psacím písmem, psaní názvů, psaní členů rodiny, psaní číslic apod.),
- psaní a spojování písmen a slabik (např. doplňování předložek a spojek k příslušným obrázkům – obrázek maminky a obrázek tatínka, dítě mezi obrázky či fotografie doplní A – maminka a tatínek aj.),
- opisování a přepisování (např. názvy budov v bezprostředním okolí dítěte – pošta, obchodní dům Tesco, zastávka MHD, hlavní nádraží aj., nápisy potravin – tatranka, mléko, máslo aj., opisování textu).

*V Příloze č. 12 najdete zásobník grafomotorických prvků.*

## 5.3 Metodika tělesné výchovy

KATEŘINA KOPECKÁ

Od počátků lidské civilizace jsou všeobecně známy příznivé účinky přiměřených pohybových aktivit na celkový stav (tělesný i psychický) a zdravotní kondici každého jednotlivce. Ve starých civilizacích (např. v Číně, Indii či Řecku) byl s vědomím těchto zákonitostí rozpracován ucelený vzdělávací systém zaměřený na harmonický rozvoj jedince. Poměr fyzicky a rozumově orientovaných vzdělávacích předmětů zde byl 1 : 1, nebo se tomuto poměru významně blížil. Ale příklady není nutné hledat jen ve vzdálené minulosti. Ještě na začátku 19. století se v našich poměrech nejen v sokolském prostředí razilo Tyršovo heslo: „V zdravém těle zdravý duch!“. Tělesné aktivity byly v kurzu, sportovalo se, kde se dalo a kdykoliv to bylo možné.

V dnešní době jsou staré pravdy poněkud zasunuty množstvím moderních vědecky ověřených poznatků, které se bohužel často zcela míjejí s praxí. Jen tak je možné si vysvětlit, proč je v době prudkého nárůstu civilizačních a psychických chorob poměr tělesné výchovy k ostatním předmětům v současném vzdělávání 1 : 10 (na druhém stupni a ve středním školství dokonce až 1 : 15). Netuším, k čemu vedeme příští generaci, k harmonickému rozvoji však určitě ne. Možná, že vychováváme úzce zaměřené a v podstatě všeobecně kulturně ngramotné odborníky, kteří velkou část svého produktivního věku stráví neproduktivně – léčením vleklých zdravotních obtíží.

Omlouvám se za poněkud rozhořčený úvod, který měl posloužit především jako objasnění mého zaujetí pro problematiku tělesné výchovy u dětí a mládeže s tělesným postižením. Vždyť jestliže dokáže náš tělesný stav ovlivňovat naši psychiku (a naopak), kdo jiný potřebuje provozovat přiměřený pohyb více než lidé s tělesným postižením. Pokud se však podíváme na praxi v běžných školách, kde jsou žáci s tímto handicapem integrováni, opak bývá často pravdou. Jsou to právě oni, kdo jsou často z výuky tělesné výchovy osvobozováni, a v době, kdy se jejich intaktní spolužáci věnují časově omezené (ale alespoň nějaké) pohybové aktivitě, sedí děti s tělesným postižením ve třídě a procvičují si se svým asistentem teo-

retické učivo. Věřím, že k tomuto diskriminačnímu kroku nevede pedagogy školy pohodlnost, ale pouze neznalost a obavy. A právě k získání základního povědomí (na více v této metodice bohužel není místo) o pohybových aktivitách vhodných ke společnému i individuálnímu cvičení žáků s tělesným postižením by měla posloužit tato kapitola.

Poněkud jiná situace s účastí žáků s tělesným postižením na pravidelné výuce tělesné výchovy je ve školách speciálních. Edukace zde probíhá v málopočetných třídních kolektivech a pod vedením speciálního pedagoga, který má dostatečné vědomosti o problematice tělesného postižení a dokáže nalézt (samostatně či s pomocí fyzioterapeuta) vhodné pohybové aktivity pro své svěřence. Přesto doufám, že i ten zde nalezne některé zajímavé doporučení a postupy.

### **Význam tělesné výchovy u žáků s tělesným a kombinovaným postižením**

Obecným cílem tělesné výchovy a sportu je kladný vliv na rozvoj osobnosti, rozvíjení individuálních schopností, získání samostatnosti a soběstačnosti, odreagování od fyziologických i psychických stresů a snižování atrofie svalů. Stále bychom měli mít na paměti, že tělesná výchova žáků s handicapem má plnit stejné úkoly, jako tělesná výchova zdravých jedinců. Jsou to úkoly vzdělávací – rozvíjet základní pohybové schopnosti žáků, vytvářet u nich pohybové dovednosti a návyky; úkoly výchovné – pomáhat vychovávat základní charakterové vlastnosti (sebeovládání, ohleduplnost), vytvářet kladný vztah k pohybovým aktivitám; úkoly zdravotní – upevňovat či zlepšovat zdravotní stav jedince, vytvářet základní návyky zdravé životosprávy.

Aby bylo možné bez potíží naplňovat výše uvedené cíle a úkoly, je třeba dodržovat tyto **podmínky a doporučení**:

- Zařazení žáka s tělesným postižením do běžné školní tělesné výchovy má být podloženo doporučením pediatra či odborného lékaře (neurolog, ortoped aj.). Tato zásada nabývá na důležitosti v souvislosti s některými typy a kombinacemi postižení (luxace kyčelního či kolenního kloubu, epilepsie). Pokud jsou závěry lékařské zprávy obecné a neurčité, je vhodné lékaře kontaktovat a získat informace konkrétní (např. zda a v jaké rozsahu se žák může účastnit akrobacie, míčových her, plavání, sportovních kurzů, zda může zaujmout pozici vkleče či vsedě na zemi apod.). Uvedená doporučení je třeba při pohybových aktivitách (společných i individuálních) zohledňovat.
- Tělocvičný program má probíhat v komfortním prostředí a s minimalizací bariér. Komfortním prostředím jsou myšlené především světelné, tepelné a prostorové podmínky. Je třeba mít na zřeteli, že imobilní žáci potřebují vyšší tepelný i prostorový komfort než žáci mobilní. Kromě technických bariér, které jsou korigovatelné technickými prostředky (např. schody – schodolezem), je třeba počítat i s psychickými bariérami samotných žáků (strach z nezvyklých činností, nedůvěra ve svoje schopnosti aj.). Proto je potřeba žáky vhodně motivovat a dostatečně je předem o jednotlivých činnostech informovat.
- Při nácviu nových pohybových dovedností je třeba ve zvýšené míře dodržovat zásadu posloupnosti – postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od známého k neznámému, od pasivního pohybu k aktivnímu, od stabilních poloh k více labilním. Vždy je třeba respektovat aktuální úroveň pohybového rozvoje žáka i jeho momentální zdravotní a psychický stav.
- Je vhodné, pokud je huře mobilním a imobilním žákům při tělesných aktivitách k dispozici asistent. Ten může v rámci rozcvičení se žákem provádět některá pasivní protahovací cvičení a dopomáhat mu při nácviu nových pohybových dovedností. Stále by však měl mít na zřeteli, že jedním z cílů tělesné výchovy je zvyšovat sebeuvědomování, sociální kompetence a samostatnost žáků. Není tedy třeba řešit za žáka vše, vhodnější je ukázat způsob řešení a poskytnout odstupňovanou pomoc.
- Na závěr zásada, kterou by měl mít pedagog při organizaci integrované výuky na paměti jako první. Tělesná výchova má být prospěšná pro všechny žáky – tělocvičné aktivity je potřeba přizpůsobit všem. Pokud to s ohledem na zaměření a charakter pohybových aktivit není možné, je vhodné zařadit pro žáka s tělesným postižením individuální činnosti pod dohledem asistenta (kompenzační cvičení, bocia, závěsný kuželník apod.).

Při rozvíjení hybnosti u dětí s tělesným a kombinovaným postižením uvádí Kábele (1988) následující zásady:

1. **Zásada vývojovosti** znamená dodržování zákonitostí fylogenetického i ontogenetického vývoje hybnosti při rozvíjení pohybových dovedností horních a dolních končetin, celkové pohybové koordinace a mluvní motoriky. Tato zásada se uplatňuje i při nácviku jednotlivých pohybových dovedností a návyků – od pozorování pohybů druhých osob, díky čemuž si žák vytváří vlastní představu pohybu, přes celkové nediferencované pohyby až k nácviku jednotlivých pohybových dovedností a konečné automatizaci v pohybové návyky.
2. **Zásada reflexnosti** znamená využívání reflexů při nácviku pohybových a mluvních dovedností. Tato zásada vychází z poznatků, že svalový tonus (napětí svalů) v končetinách je ovlivňován polohou hlavy a polohou končetin v proximálních kloubech. To znamená, že při otáčení hlavy doprava nebo doleva se příslušná končetina natahuje, končetina na druhé (odvrácené) straně se naopak pokrčuje. Projevuje se to např. tak, že osoby postižené mozkovou obrnou obracejí při jídle hlavu na stranu, na které chtějí uchopené jídlo přiblížit k ústům, tj. když paži pokrčují. V těchto polohách si však navykají nesprávným pohybům a spastickému držení končetiny. Proto se při cvičení pohybových a řečových dovedností uvádějí do tzv. *reflexně inhibičních poloh*, které jsou opačné než původní polohy nesprávné. V tělesné výchově, ale i při nácviku psaní a kreslení používáme těchto poloh před začátkem pohybu, protože dítě ve snaze provést pohyb zpravidla zaujme nesprávnou polohu. V praxi to vypadá tak, že když dítě při pokusu o pohyby rukou (např. podávání míče) zaklání křečovitě hlavu, vedeme ho k tomu, aby před začátkem pohybu vědomě hlavu předklonilo a zatlačilo bradu k hrudníku. Samozřejmě to funguje i naopak.
3. **Zásada rytmizace** hybnosti požaduje využívání příznivého vlivu rytmu při nácviku pohybových dovedností. Pravidelné střídání pohybových podnětů, napětí a uvolnění hybného ústrojí, vzruchu a útlumu v hybných oblastech mozku, to vše přináší uvolnění organismu zdravému člověku i osobám s tělesným a kombinovaným postižením. Proto je vhodné do tělesné výchovy hojně a pravidelně zařazovat rytmická cvičení ve vhodných polohách a v přiměřeném rozsahu a tempu.
4. **Zásada komplexnosti** znamená celkové ovlivňování hybnosti tak, že podněty motorické a kinetické posilujeme ještě podněty zrakovými a sluchovými. Slovním doprovodem, zejména rytmickým popisem průběhu pohybu, se jednak zesiluje účinek cvičení, jednak se cvičící učí pohyb poznávat a odlišovat od jiných podobných a nesprávných pohybů. Tento způsob cvičení zároveň rozvíjí kromě pohybových dovedností i slovní a paměťový fond.
5. **Zásada kolektivnosti** vyjadřuje požadavek, aby se pohybová výchova dětí prováděla v kolektivu. Dítě tak má možnost pozorovat pohybové výkony druhých, zejména správný vzor učitele, čímž získává podněty nezbytné k vytváření vlastních pohybových stereotypů. Pozorování také umožňuje nenápadný a plynulý přechod k vlastnímu pohybovému projevu. To je důležité hlavně pro děti nesmělé, ostýchavé nebo těžce postižené s nedostatkem sebedůvěry. Ty se zpravidla zapojují do aktivní činnosti nejlépe v kolektivu, když se domnívají, že nejsou pozorovány. Další předností cvičení v kolektivu je možnost cvičit s dětmi delší dobu a při menší únavě. Při kolektivním cvičení se častěji střídají různé formy cvičení s aktivním odpočinkem vyplněným pozorováním druhých.
6. **Zásada přiměřenosti a individuálního přístupu** požaduje přihlížení k individuálním schopnostem a možnostem každého dítěte a prolíná se všemi předchozími zásadami. V souvislosti se zásadou vývojovosti znamená rozvíjení hybnosti dítěte na stupni jeho současného vývoje. Ve vztahu k zásadě reflexnosti se týká hlavně volby výchozí polohy ke cvičení. Má to být poloha, ve které se dítě udrží bez zvláštní námahy a potíží. Teprve po zvládnutí cviků v této poloze je možné přejít ke cvičení v poloze vyšší. Při uplatňování zásady rytmizace je třeba přihlížet k individuálnímu pohybovému a mluvnímu tempu jednotlivých dětí. Důležité je i respektování požadavku přiměřenosti při uplatňování zásady komplexnosti. Spojování vlastního pohybového projevu může nastat teprve po bezpečném zvládnutí jeho jednotlivých prvků. Až do této doby se provádí s dopomocí. Ve vztahu k zásadě kolektivnosti je třeba uvést, že tato zásada neznamená vždy jen cvičení kolektivní, ale v kolektivu, kde se účelně střídá cvičení celé skupiny se cvičením dvojic a jednotlivců.

Výše uvedené zásady se vztahují především na jedince s komplexním postižením (diagnóza DMO), nicméně jsou aplikovatelné i na žáky s jiným typem či stupněm postižení.

### **Rozvoj základních pohybových dovedností**

U méně obratných žáků začíná rozvíjení hybnosti nácvikem nejjednodušších pohybů, které se pro snazší pochopení vhodně motivují. Tak se postupně nacvičují základní pohybové dovednosti horních končetin, dolních končetin a celkové pohybové obratnosti a koordinace.

#### **Horní končetiny**

1. Extenze a flexe (otevírání a zavírání ruky).
2. Opozice (postavení palce proti jednotlivým prstům – střídavě).
3. Uchopování a podávání (nejprve velké míče, později malé míčky):
  - oběma rukama,
  - jednou rukou.
4. Chytání a házení (nejprve velké míče, později malé míčky) všemi prsty rozevřených rukou:
  - odrazem od země,
  - spodním obloukem,
  - horním obloukem,
  - přímým hodem.
5. Odbíjení a odrážení o zem (dribling) trčením pokrčené paže a pohybem v zápěstí:
  - na místě,
  - za pochodu.

Po důkladném nacvičení je možné z těchto dovedností sestavit celou řadu závodivých her jednotlivců, dvojic i družstev.

#### **Dolní končetiny**

1. Nácvik správné chůze (se zvedáním kolen a odvíjením chodidel):
  - za pochodu vpřed,
  - za pochodu vzad,
  - chůze po lavičce vpřed i vzad,
  - chůze přes překážky (krabice, lavičky) bez pomoci zraku,
  - nácvik usilovné chůze (rychlé chůze k cíli) se správným držením těla a souhyby paží i ramen.
2. Nácvik klusu a běhu (plynulého a s uvolněným držením těla a souhyby paží a ramen):
  - pomalý v mírném, pravidelném tempu (na delší vzdálenosti),
  - rychlý s požadavkem pohotového startu (na kratší vzdálenosti),
  - ovládání délky a rytmu kroku – klus a běh s určeným počtem kroků mezi metami,
  - klus a běh s orientací na překážky a se změnou směru – po čárách přímých i křivých, s vyhýbáním se různým překážkám (slalom), se zdoláváním překážek (překážková dráha).
3. Nácvik pružného poskoku a skoku:
  - pohupování na místě (odvíjení chodidla ze špičky na patu s hmity v kolenou),
  - poskoky na místě snožmo (na špičkách, lehce a potichu) i z místa (vpřed, vzad, stranou) a v podřepu,
  - skok do výšky z místa i s rozběhem (důraz na mohutný odraz),
  - skok do dálky z místa i s rozběhem (důraz na rychlý rozběh a mohutný odraz).

#### **Celková obratnost**

Cvičení obratnosti a pohybové koordinace navazují na předchozí nácvik pohybových dovedností.

1. Cvičení rovnováhy:
  - chůze po lavičce, kladině,
  - totéž s přenášením různých předmětů v rukou, na hlavě,

- totéž s překračováním překážek a vyhýbáním,
  - totéž po šikmých plochách nahoru i dolů.
2. Překonávání překážek:
    - přelézání kozy, koně, beden i jiných překážek,
    - lezení po žebříku či žebřinách – nácvik vystupování a sestupování,
    - podlézání nízkých překážek plížením,
    - prolézání otvory, rourami a mezerami.
  3. Lezení a šplhání:
    - po laně, po tyči, po dvou lanech a tyčích,
    - po stromech a jiných přírodních překážkách.
  4. Přebíhání a přeskakování švihadla:
    - dlouhé švihadlo,
    - krátké švihadlo.

Uvedený výčet pohybových dovedností zahrnuje celé metodické řady, které je možné nacvičit v plném rozsahu pouze s dětmi bez větších tělesných poruch. U dětí s těžkými poruchami hybnosti je mnohdy potřeba překonávat překážky už při nácviku těch nejjednodušších pohybových prvků. Přesto i u nich vede nácvik k rozvoji fyzické i psychické stránky osobnosti (Kábele, 1988).

### Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy

Struktura vyučovací jednotky TV postižených žáků je v podstatě shodná jako u jejich zdravých vrstevníků.

1. **Úvodní část** trvá 3–5 minut (1/10 celkového času) a skládá se z části organizační a rušné. Jejím úkolem je zahřát organismus a aktivizovat vnitřní orgány. Zároveň navozuje chuť žáků ke cvičení.
2. **Průpravná část** v délce 6–10 minut (2/10) připravuje organismus, hlavně svalový aparát a klouby, na činnost v hlavní části vyučovací jednotky. Skládá se z části všeobecné, během níž se rozcvičuje kloubní aparatura a hlavní svalové skupiny, a část speciální, obsahující cvičení spjatá s charakterem pohybových činností v hlavní části.
3. **V hlavní části** trvajících 25–30 minut (6/10) se nejprve nacvičují nové dovednosti a pak se zdokonalují pohybové dovednosti z předchozích hodin TV.
4. **Závěrečná část** v délce 5–10 minut (1/10) se skládá z části uklidňující, ve které se funkce organismu vrací zpět k počátečním hodnotám, a části organizační obsahující zhodnocení celé vyučovací jednotky (Karásková, 1989).

### Rušná část

Rušné rozcvičení obsahuje intenzivní pohyby, které vyvolávají zvýšenou intenzitu látkové přeměny v tkáňích lidského organismu, a přispívají tak k lepšímu prokrvení, prohřátí a pracovní přípravě těchto tkání. Aby rušné cvičení splnilo tento úkol, musí být všeobecné (zahrnovat všechny žáky), všestranné (procvičit všechny hlavní skupiny svalstva), postupné (od pohybů volnějších k rychlejším), a pokud je to možné, provádíme ho venku.

- Rozcvičení pochodem, poklusem a během je vhodné pro cvičení venku i v prostorné tělocvičně. Pro důkladnější procvičení svalstva trupu a paží doplníme kroužením paží vpřed, vzad i stranou. Imobilní žáci se mohou zúčastnit formou jízdy na vozíku či odrážedle.
- Rozcvičení kolektivní honičkou je vhodné opět venku či v prostorné tělocvičně. Pro zintenzivnění vymezíme plochu pro honičku úměrně počtu žáků a určíme několik honičů (až čtvrtina celkového počtu cvičících). Imobilní žáky můžeme zařadit ve speciální funkci – např. jako metu či „nabíječe“ životů.
- Rozcvičení přeběhy, přeskoky a přelézáním je vhodné venku nebo v bezprašné tělocvičně. Vhodně se zde uplatní cvičení formou družstev, kde se zapojuje i závodivý prvek. Z náradí můžeme využít především lavičky, ale i další náradí, které se dá obíhat, přeskakovat, přelézat a podlézat. Imobilní žáky můžeme zařadit v roli rozhodčích.
- Rozcvičení se švihadlem můžeme použít na písčitém hřišti, v bezprašné tělocvičně, ale i na chodbě. Dlouhé švihadlo můžeme podle směru kroužení podbíhat nebo přeskakovat. Rozcvičení s krátkým



švihadlem je velice náročné na námahu, zejména na činnost srdce. Proto se nepoužívá u dětí s oslabením srdce. Nejprve se začíná nácvikem kroužení švihadla a přeskoky na místě. Teprve potom přistoupíme k nácviku běhu se švihadlem. Imobilní žáci mohou pomoci s kroužením dlouhých švihadel.

- Rozcvičení rušnými pohyby na místě se provádí zejména při cvičení v místnosti. Pro imobilní žáky je to nejvhodnější způsob rozcvičení. Právě tyto děti potřebují pravidelné každodenní rušné rozcvičení, aby se jim zrychlil krevní oběh, prokrvily tkáně, prohloubilo dýchání a zvýšila přeměna látková v těle (Kábele, 1988).

#### *Průpravná část*

K nácviku správného držení těla slouží vedle jiných cviků především cvičení průpravná. Jejich úkolem je naučit žáky ovládat hlavní skupiny posturálního svalstva v jednotlivých oblastech. Průpravná cvičení mají mimořádný zdravotní a preventivní význam pro správné držení těla nejen u dětí a mládeže (zdravé i oslabené), ale i u dospělých.

Přitom platí pravidlo: čím nižší je poloha, tím snazší je udržet správné držení těla. Proto se vždy začíná s nácvikem průpravných cvičení v nízkých polohách a teprve po bezpečném zvládnutí se přechází do poloh vyšších.

#### **Metodické pokyny k průpravným cvičením:**

1. Průpravná cvičení se zařazují do každé hodiny tělesné výchovy, a to zpravidla za rušné rozcvičení. Mohou však být zařazena i jinam podle druhu a struktury cvičební jednotky.
2. Začíná se nácvikem polohy, po zvládnutí se procvičují jednotlivé úkoly. Nácvik nízkých poloh a cviků v těchto polohách je nejlepší zařadit na začátek roku a na travnaté hřiště. Jinak se také nacvičuje na čisté podlaze v tělocvičně s použitím měkké podložky (karimatka, gymnastický koberec aj.).
3. Každý cvik se opakuje 4–6×, později i vícekrát, až jej žáci bezpečně zvládnou. Pak se v různých variantách opakuje.
4. Mezi jednotlivé cviky se zařazují krátké přestávky, ve kterých žáci odpočívají v uvolňující poloze (leh na zádech, na břiše, na boku).
5. V téže hodině a výchozí poloze se zařazují za sebou cviky pro různé skupiny svalstva, aby nevznikala jednostranná únava a aby se rovnoměrně procvičily všechny hlavní skupiny.
6. Osvědčuje se provádět průpravná cvičení ve dvojicích žáků, kteří se při cvičení střídají. Tímto přirozeným způsobem střídavě odpočívají a zároveň se vzájemně kontrolují.
7. Žáci, pro které je nezbytnou pomůckou mechanický vozík, mohou provádět průpravná cvičení v nižších polohách spolu s ostatními nebo mohou použít některá strečinková cvičení přímo na vozíku. Před každým protahováním je samozřejmě nutné rozehřát svaly rušnými pohyby nebo i rychlou jízdou na vozíku.

#### **Příklady průpravných cvičení na vozíku:**

##### *Protahování trupu*

- V sedu na vozíku předklonit trup dopředu a dotknout se rukama země, případně alespoň kotníků.
- Rovný předklon, vzpažit, hlava v prodloužení trupu; pažemi dosáhnout co nejdále dopředu.
- Pokrčit vzpažmo dovnitř pravou; úklon vlevo, levá se přidržuje kola vozíku. Totéž opačně.
- Předpažit, dlaně dolů; otočit trup doprava se současným pohybem paží do upažení vpravo, hlava následuje pohyb rukou. Totéž opačně.

##### *Protahování krku*

- Skrčit vzpažmo pravou, položit přes hlavu na levé ucho; tlakem ruky úklon hlavy vpravo, trup je vzpřímený, levé rameno zpevnit držením levé ruky za poháněcí obruč kola na vozíku. Totéž opačně.
- Ruce v týl, sepnout za hlavou; tlakem rukou předklon hlavy tak, aby se brada dotýkala hrudi, trup je vzpřímený.

*Protahování ramen*

- Vzpažit, sepnout ruce, dlaně vzhůru.
- Zapažit, sepnout ruce za zády; mírný předklon, zapažit povýš.
- Ruce v týl, sepnout za hlavou; tah loktů vzad.
- Upažit, dlaně vzhůru; tah paží vzad.

*Protahování paží*

- Skrčit upažmo pravou vlevo, položit dlaní na levé rameno; levou uchopit pravý loket a přitahovat k tělu. Totéž opačně.
- Vzpažit skrčmo pravou, položit dlaní na krční páteř (prsty směřují dolů); levou uchopit pravý loket a tlačit dolů. Totéž opačně.

*Protahování předloktí a zápěstí*

- Předpažit pravou, dlaň vpřed (prsty směřují vzhůru); dlaň levé opřít o prsty pravé a přitahovat k tělu. Totéž opačně.
- Předpažit pravou, dlaň vpřed vytočit vpravo (prsty směřují dolů); dlaň levé opřít o prsty pravé a přitahovat k tělu. Totéž opačně (Kábele, 1992).

V případě zapojení asistenta do rozcvičení je vhodnou formou i tzv. pasivní strečink, při kterém asistent šetrným způsobem fixuje a protahuje žákovy svalové skupiny s tendencí ke zkracování.

*Hlavní část*

Náplní hlavní části cvičební jednotky, která současně ovlivňuje i část rušnou a průpravnou, jsou dle Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ především tyto činnosti:

- pohybové hry,
- gymnastika,
- rytmické a kondiční formy cvičení,
- úpoly,
- atletika,
- sportovní hry,
- turistika a pobyt v přírodě,
- plavání,
- lyžování, snowboarding a bruslení,
- další pohybové činnosti.

**Pohybové hry** jsou vhodnou činností pro zapojení dětí s tělesným postižením do kolektivu. Většina těchto dětí také vnímá velice negativně, pokud jim účast v kolektivní hře není umožněna. Dvořáková (2000) dokonce uvádí, že „postižené děti často trpí svým hendikepem právě omezením v oblasti pohybu a pohybových her. Tyto činnosti jsou emocionálně a prožitkově přitažlivé a dětem zapovězené“ (Dvořáková, 2000, s. 65).

Většinu známých pohybových her je možné nějakým způsobem upravit, a tím umožnit účast i dětem se sníženou mobilitou. Existují však také pohybové hry určené přímo pro tělesně postižené, do kterých se naopak mohou zařadit zdraví. Vzhledem k jejich početnosti se jim budeme věnovat v příloze.

**Gymnastika** (akrobacie, přeskoky, cvičení na nářadí apod.) je naopak pro zapojení dětí s tělesným postižením poměrně problematická. Zde je nutné vycházet z individuálních možností a zdravotních omezení každého jedince. Gymnastická cvičení vycházejí především z obratnostních schopností, které jsou v případě dítěte s tělesným postižením většinou na nízké, každopádně na zcela individuální úrovni. Ani dva jedinci s tím samým stupněm postižení nemusí mít stejnou úroveň vrozených schopností i v průběhu dětství získaných dovedností v oblasti pohybové obratnosti a koordinace pohybů. Každopádně žádnému dítěti s tělesným postižením nemohou nijak uškodit cvičení průpravná, respektujeme-li jeho zdravotní a pohybové omezení.

**Rytmické a kondiční formy cvičení** jsou pro tělesně postižené, především však pro děti s DMO, velice vhodnou činností. Rytmizace pohybu jim umožňuje lepší a rychlejší získávání pohybových dovedností.

**Úpoly** (především přetahy a přetlaky) patří mezi vyhledávané a motivačně zajímavé formy ovlivňující silové schopnosti, vhodné i pro děti imobilní. Opět je zde možné přizpůsobit známé úpolové hry (především statického charakteru) individuálnímu omezení každého postiženého dítěte. Několik variant úpolových her naleznete opět v příloze.

Mezi další pohybové činnosti vhodné pro děti s tělesným postižením patří atletika. Kromě klasických disciplín, kterých se tyto děti mohou za pomoci speciálních pomůcek či bez nich účastnit, existují i disciplíny specifické pro určité druhy tělesných postižení. Pro potřeby školní tělesné výchovy je možné pro zjednodušení rozdělit žáky s tělesným postižením do těchto tří kategorií:

### 1. Lehké tělesné postižení

- poškození páteře (skoliózy, kyfózy), pokud není nutné používat ortopedickou pomůcku (korzet) po většinu dne,
- lehké formy DMO (diparetické či hemiparetické),
- poúrazové stavy s funkční poruchou jedné horní končetiny (HK),
- ostatní onemocnění a vrozené vady narušující funkci jedné HK.

*Děti s lehkým tělesným postižením se mohou účastnit atletického tréninku spolu se svými zdravými vrstevníky pouze s vyloučením individuálně nevhodných pohybových činností. Z atletických disciplín jsou pro ně vhodné sprint 60 m (50 m), vytrvalostní běh 12 minut, skok daleký i vysoký, hod míčkem a případně vrh koulí (3 kg).*

### 2. Středně těžké tělesné postižení

- nevyvinutí nebo amputace částí obou HK s výrazným narušením funkce alespoň jedné z nich,
- poškození páteře s nutností fixace ortopedickou pomůckou (korzetem) po většinu dne (tedy i při sportovním výkonu),
- středně těžké formy DMO s významnou poruchou funkce jedné DK (diparetické, hemiparetické, kvadruparetické),
- poúrazové stavy se sníženou pohyblivostí jednoho nebo dvou velkých kloubů dolních končetin (DK),
- stav po amputaci části dolní končetiny s výraznější poruchou motoriky bez potřeby opěrné pomůcky (berle) či protézy,
- ostatní onemocnění a vrozené vady významně narušující funkci alespoň jedné DK nebo jedné dolní a jedné horní končetiny.

*Děti se středně těžkým tělesným postižením se mohou atletického tréninku účastnit v omezené míře. Toto omezení je určeno kontraindikacemi některých atletických disciplín. Běhy většinou nezařazujeme u dětí s degenerativními procesy v kloubech dolní končetiny, hody a vrhy u dětí s oslabeným zádovým svalstvem a poškozenou páteří, skoky u obou jmenovaných skupin. Celkově je možné pro tuto skupinu doporučit sprint 50 m, skok daleký, hod kriketovým míčkem a případně vrh koulí (2 kg).*

### 3. Těžké tělesné postižení

- poruchy pohybového aparátu s trvalou potřebou opěrné pomůcky (berle, protéza DK, vozík), včetně DMO,
- těžší dyskinetické, kvadruparetické a mozečkové formy DMO, pokročilé formy myopatií schopné samostatné lokomoce bez opory.

*Pro děti s těžkým tělesným postižením musíme v atletickém tréninku používat individuální tréninkové metody. Atletických disciplín se mohou účastnit pouze za použití speciálních pomůcek. Místo sprintu*

mají jízdu na vozíku 20 m, je možné použít i speciální závodní vozík „formule“, který v současné době lze krátkodobě zapůjčit od některých organizací zabývajících se sportem tělesně postižených. Hod kriketovým míčkem děti provádějí z vozíku, případně ze speciální vrhací stoly, bezpečně zajištěné proti převrnutí. Tuto stolicí je možné zakoupit nebo vyrobit s ohledem na potřeby postiženého dítěte. Jediné pravidlo, které je nutné dodržet, je výška sedačky – nesmí být vyšší jak 75 cm od země, včetně podložky na sezení. Náhradou za vrh koulí má tato skupina speciální disciplínu – hod dřevěnou kuželkou (1 kg) z vozíku zabezpečeného proti převrnutí. Kuželka se drží buď za všemi prsty za „hlavu“, případně nůžkovitým úchopem mezi ukazováčkem a prsteníčkem za „krk“. Hází se podle individuálních silových schopností buď z čelného postavení spodním či horním obloukem, nebo z postavení zády k odhodové čáře – přes hlavu dozadu.

**Sportovní hry** jsou velice náročnou oblastí pro zapojení dětí s tělesným postižením. Samozřejmě je možné a také vhodné tyto děti učit manipulaci s míčem a herním činností jednotlivce. Při jejich zapojování do utkání a soutěží je však třeba mít na zřeteli, aby účast handicapovaného nezpůsobila znevýhodnění celého družstva. Lze to řešit buď zapojením dítěte s postižením na takové pozici, kde jeho handicap bude z větší části eliminován, např. funkce brankáře, nebo sportovní hru upravit tak, že všichni budou mít stejné podmínky. Více informací o upravených sportovních hrách najdete v příloze. Modifikace známých míčových her (basketbal, volejbal, fotbal, florbal) lze nalézt na <http://www.apa.upol.cz/> či v publikaci M. Kudláčka a O. Ješiny: *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy* (2008).

**Turistika a pobyt přírodě** jsou opět činnosti s velkým emočním nábojem a velmi často zapovězené pro děti s tělesným postižením. Zde záleží především na postoji učitele a dalších pedagogických pracovníků (případně i rodičů), zda si zapojením částečně mobilního či imobilního dítěte chtějí přidělovat starosti navíc. Pokud jste se ale se svým tělesně postiženým žákem dostatečně sblížili a znáte jeho tělesný a psychický stav, lze jeho účast jen doporučit. To, co pro zdravého jedince může být nudou a každodenní všedností, je obvykle pro dítě s omezením pohybu báječným dobrodružstvím a svým optimismem a bezprostředností často nakazí i ostatní.

**Plavání** patří k pohybovým činnostem nejen vhodným, ale i prospěšným pro děti s tělesným handicapem. Jeho efektivnost je hlavně v nadlehčujícím působení vodního prostředí, dále ve fyzikálním a chemickém působení vody, ale i v relativně harmonickém a souměrném zatěžování svalstva celého těla. Přesto je třeba upozornit, že účast částečně mobilního či imobilního žáka v základní plavecké výuce je možná pouze při zajištění osobního asistenta, individuálního přístupu a při splnění základních podmínek:

- Plavání dětí s tělesným postižením by mělo probíhat v bazénu s teplejší vodou (28–30 °C).
- Bazén by neměl být hluboký. Asistent by v něm měl pohodlně stát, aby mohl žáka dostatečně zabezpečit a poskytnout mu pocit jistoty.

V současné době existují dvě velmi dobře propracované metodické školy, které se zabývají plaveckým výcvikem lidí s tělesným handicapem. Jednou z nich je Halliwickova metoda, která nevyužívá běžné plavecké pomůcky, předpokladem výuky je jeden instruktor na jednoho plavce (<http://www.plaveckaskolauh.cz/o-skole/metodicke-materialy>). Druhou je metoda s názvem KONEV (autoři Kovář – Nevrkla). Bližší informace je možné získat na <http://www.kontaktbb.cz>.

**Lyžování a bruslení** jsou činnosti lokomoční, proto je možné do nich zapojovat pouze děti schopné samostatné chůze, které udrží rovnováhu bez opěrných pomůcek. Pro tuto skupinu je především běžeké lyžování velice vhodnou aktivitou, která rozvíjí jejich pohybové schopnosti. Kvůli snazší manipulaci je vhodné pro ně opatřit běžeké lyže se zašlapovacími vázáním. U dětí se záchvatovými stavy (např. epilepsie) je potřeba dát pozor na přetížení a velké změny teplot.

**K dalším pohybovým činnostem** pro imobilní děti je možné zařadit **speciální sporty**. Přímo pro sportovce s tělesným handicapem vzniklo několik speciálních sportů, ve kterých se konají celorepublikové

i mezinárodní soutěže a turnaje. Patří k nim boccia – součást letních paralympijských her a závěsný kuželník – obdoba ruských kuželek.

**Boccia** je pohybová aktivita, kterou si oblíbilo mnoho osob, ať již s postižením či nikoliv, ale skutečně velký význam má pro ty, kteří mají závažné funkční omezení pohybu (DMO – kvadruparéza, svalová dystrofie, kvadruplegie apod.). Tato hra umožňuje osobám s tělesným postižením soutěžit na stejné úrovni s ostatními a zároveň je ideální činností pro všechny stupně pohybového vyžití – od zapojení do přátelské soutěže s integračními záměry přes sportovně soutěžní pojetí národního, ale i mezinárodního charakteru. Její pravidla jsou obměnou známé hry pétanque.

**Stručná pravidla boccii:**

- Hrají ji jednotlivci i družstva, vždy dva (dvě) proti sobě. Ke hře je potřeba 6 červených, 6 modrých a jeden bílý míček, tzv. jack.
- Cílem hry je umístit míčky své barvy co nejbližší bílému míčku. Míčky můžeme k jacku hodit přímo nebo k němu přituknout míček jiným míčkem, přituknout jack do blízkosti svých míčků či odrazit soupeřův míček dále od jacku.
- Po skončení směny (setu) se počítají všechny míčky, které jsou blíže jacku než nejbližší míček soupeře. Za každý takový míček je jeden bod a body ze směn se počítají. Pokud jsou dva míčky ve stejné vzdálenosti, dostávají oba hráči po bodu.
- V soutěži jednotlivců a dvojic (párů) se hrají vždy 4 směny, v soutěži trojic (týmů) se hraje vždy 6 směn.
- Hráči se střídají ve vzhazování jacku na hrací plochu v každé směně. V průběhu hry hází míčky ta strana, která má svůj nejbližší míč dále od jacku než soupeř.
- Pokud je po odehrání zápasu stav nerozhodný, hraje se rozhodující směna (tie-break).
- Povrch, na kterém se boccia hraje, musí být rovný a hladký a neměl by být mastný. Dobře se hodí linoleum (třída), dřevěná podlaha (tělocvična) či dlažba (chodba).
- Rozměry hracího pole jsou 12,5 m × 6 m.
- K označení herních čar nejlépe slouží papírová lepicí páska. Čáry musí být v šíři od 3 cm do 6 cm a musí být snadno rozeznatelné.
- Jednotlivci, kterým jejich pohybové omezení nedovoluje samostatně odhazovat míč, hrají s pomocníkem a hrací pomůckou – rampou, rourou –, pomocí které se míčky spouštějí do hracího pole.

Podrobná pravidla a soutěžní řád boccii naleznete na <http://spastic.cz/>. Bližší informace o metodice nácviku je možné získat z publikace Metodika tělesné výchovy pro děti a mládež s kombinovaným zdravotním postižením autorek K. Kopecké, M. Malinové a M. Spurné (projekt Učit se nás baví, 2011).

**Závěsný kuželník** je určen pro zdravotně handicapované, kteří se pohybují na vozíku nebo o berlích či s jinými opěrnými pomůckami, ale zahraje si ho ráda i zdravá populace. Závěsný kuželník, u nás známější pod názvem „ruský kuželník“, je hra, která se hraje s devíti kuželkami a koulí zavěšenou pomocí ocelového lanka na konstrukci nazvané „šibenice“. Konstrukce kuželníku může být přenosná i napevno zabudovaná, vyrobit se dá svépomocí i zakoupit hotová. V minulém století se tyto kuželníky stavěly všude tam, kde nebylo místo na kuželník obyčejný.

**Stručná pravidla závěsného kuželníku:**

- Cílem hry je shodit pomocí koule zavěšené na lanku co největší počet kuželek.
- Hráč musí při hře sedět na vozíku nebo na židli, a to na levé nebo pravé straně kuželníkové soupravy.
- Koulí musí na napnutém závěsu pustit tak, aby opsala oblouk na vnější straně kuželek (bráno od šibenice) a cestou nevrátila do stojících kuželek ani jiného předmětu v okolí. Cestou zpět směrem k hráči koule sráží kuželky a v okamžiku, kdy opět dojde do „mrtvého bodu“ na straně u hráče, je zachycena pomocníkem.
- Správně poražená kuželka je pouze ta, která je poražena koulí vracející se směrem k hráči (zezadu), nebo ta, která je poražena jinou regulérně poraženou kuželkou.
- Nesprávně poražená kuželka je ta, která je poražena koulí pohybující se směrem od hráče (zepředu), nebo ta, která je poražena jinou neregulérně poraženou kuželkou. Pokud se koule před nárazem do kuželek dotkne závěsné konstrukce nebo pokud je odhozena obloukem vedeným mezi konstrukcí

a kuželkami, je hod platný, ale všechny kuželky jsou sražené neregulérním způsobem. Ve všech případech se hod hráči započítává s nulovým ziskem bodů.

### **Hrají se tři základní druhy her:**

1. Do plných – při této hře hraje hráč vždy do devíti kuželek. Má celkem 20 hodů a po každém hodu se sražené kuželky staví zpět do základního postavení. Za každou sraženou kuželku se počítá jeden bod. Celkem je tedy možné dosáhnout 180 bodů (pokud každým hodem srazí všechny kuželky).
2. Dorážka – při této hře má hráč k dispozici opět 20 hodů, ale poražené kuželky se nestaví zpět do té doby, dokud nepadne poslední z devíti kuželek. Zde už hráči nestačí jedna naučená finta, ale je potřeba přemýšlet a taktizovat. Kuželky totiž i při sebelepší snaze padají pokaždé v trochu jiné sestavě a srazit devítku na maximálně tři pokusy patří mezi vrcholy umění této hry.
3. Hody sdružené – při této hře má hráč celkem 40 hodů, z toho 20 hodů do plných a 20 hodů dorážkových. Výsledkem je součet všech bodů.

Závěsný kuželník hrají jednotlivci, ale napínavější je soutěž družstev. Družstvo se skládá ze čtyř závodníků libovolných věkových a zdravotních kategorií. Všichni závodníci mají 40 hodů sdružených a do výsledku družstva se započítává výsledek nejlepších tří závodníků z družstva. Podrobnější pravidla a rozpis soutěží v ČR najdete na internetové adrese <http://www.oajl.cz/~scoajl/uvod.php>, metodický postup je opět možné získat z publikace Metodika tělesné výchovy pro děti a mládež s kombinovaným zdravotním postižením autorek K. Kopecké, M. Malinové a M. Spurné (projekt Učit se nás baví, 2011).

### **Závěrečná část**

Zklidnění v závěrečné části je nejvhodnější provádět pomocí dechových a relaxačních cvičení. Smyslem dechových a relaxačních cvičení je dosažení lepší psychické a fyzické pohody prostřednictvím uvolnění. Optimální dýchání a dokonalé uvolnění svalových skupin považujeme za součást cviku, kterou bychom neměli opomíjet. Relaxační i dechová cvičení lze provádět v poloze na zádech, v lehu na břicho (tzv. stabilizační poloze) či v uvolněném sedu s oporou. Relaxačně působí i volný pohyb dětí (přirozený pohyb, děti si volí směr i intenzitu pohybu, důležitá je volnost a svoboda pohybu).

### **Dechová cvičení**

- dobře prováděná dechová cvičení jsou ve spojení s rytmickým pohybem velmi dobrým uvolňovacím a koordinačním cvičením pro děti po mozkových obrnách;
- nejpriznivější prostředí je v přírodě, kde je prašnost minimální (po dešti, v zimě – pozor na alergie), v místnosti se snažíme cvičit u otevřených oken nebo aspoň ve vyvětraném prostředí;
- hluboké dýchání bez potřeby působí na organismus stejně rušivě jako nedostatek kyslíku a může vyvolat závratě, u epileptiků může vyvolat i záchvat;
- důležité při nácviku dýchání je jeho správné provádění (nádech se provádí nosem, výdech ústy), nácvik můžeme vhodně motivovat: „Nejprve děti vyfoukněte ústy co nejvíce vydýchaného vzduchu a pak si nosem nabereme vzduch čistý. Cítíte, jak voní?;
- při dechovém cvičení se snažíme, aby si děti uvědomily, jak mají správně dýchat, a vědomě prohlubujeme jejich dýchání.

### **Relaxační cvičení**

Délka relaxace se obvykle pohybuje kolem 10 minut; u dětí s kombinovaným a mentálním postižením je lepší setrvat v uvolnění delší dobu a hlouběji proniknout do příjemné představy – příroda plná zeleně, blankytně modrá obloha, sluníčko. Neměli bychom zapomenout na navození odpovídající příjemné atmosféry a dodržet hygienické prostředí a tepelný komfort v místnosti, ve které relaxační cvičení budou probíhat.

Svalové relaxace se dosahuje různými technikami. K neznámějším technikám, vhodným pro tělesně postižené děti, patří relaxace diferenciací, polohováním a rytmizací pohybu.

Při nácviku *relaxace diferenciací* se žáci učí rozlišovat svaly a svalové skupiny napnuté a uvolněné. Přitom se zpravidla postupuje směrem proximálním, tj. od končetin ke středu těla. Příklad: propnout paži

v připázení a pak postupně uvolňovat prsty, zápěstí, loket, rameno, pak celou uvolněnou paži vytřepat kyvadlovým pohybem co nejmenším úsilím a intenzitou. Při uvolňování trupu se při vzpřímené hlavě a trupu postupuje od svalstva šíje přes pletenec pažní, mezilopatkové svaly, svaly zádové a bederní až ke svalům pánevního dna.

*Relaxace polohováním* vychází z uvolnění v nízkých polohách těla, zvláště v lehu na zádech nebo sedu skrčném zkřížmo či v sedu, vždy však s opřenými zády a pokrčenými dolními končetinami. Tyto polohy se volí u žáků, i kdykoliv mají být delší dobu v klidu, např. při popisu a vysvětlování nového cviku.

*Relaxace rytmizací* pohybu je velmi účinný způsob, kterým se dosahuje uvolnění svalového i psychického. Rytmickým opakováním pohybu se tento pohyb automatizuje, a tím vyžaduje méně svalové energie a méně pozornosti (Kábele, 1988).

### Závěr

Z předchozího výčtu pohybových aktivit je jasné, že i pro osoby imobilní nebo s velmi omezenou hybností je možné vybrat vhodné sporty a cvičení či je pro ně vhodně upravit. Pro děti s tělesným postižením je přínosem, pokud jsou vedeny ke zvyšování tělesné zdatnosti soustavnou sportovní přípravou i závoděním. Tím se zabraňuje jejich izolaci a osamocenosti a přispívá se k jejich integraci a zapojení do společnosti.

### Literatura

1. *Aktivity volného času pro osoby s těžkým a kombinovaným postižením*. Praha: Nakladatelství Modrý klíč, 1997. Volně přeloženo z materiálů MENCAPU.
2. BURSOVÁ, M. *Kompenzační cvičení*. Praha: Grada, 2005.
3. JANKOVSKÝ, J. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Nakladatelství TRITON, 2006.
4. JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995.
5. KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
6. KÁBELE, F. *Tělesná výchova mládeže vyžadující zvláštní péči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
7. KÁBELE, J. *Sport vozíčkářů*. Praha: OLYMPIA, 1992.
8. KARÁSKOVÁ, V. *Didaktika tělesné výchovy pro studující speciální pedagogiky*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1993.
9. KARÁSKOVÁ, V. *Didaktika TV pro studující učitelství pro MVZP*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého, 1989.
10. KOPECKÁ, K. *Zapojení tělesně handicapovaných dětí do výuky TV na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce PF UK, 2005.
11. KOPECKÁ, K., MALINOVÁ, M., SPURNÁ, M.: *Metodika tělesné výchovy pro děti a mládež s kombinovaným zdravotním postižením*. Pracovní sešit zhotovený v rámci projektu Učit (se) nás baví...!, Pardubice 2011.
12. KUDLÁČEK, M., a kol. *Aplikované pohybové aktivity pro osoby s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.
13. KUDLÁČEK, M., JEŠINA, O. *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008.
14. KULHÁNKOVÁ, V. *Cvičíme pro radost*. Praha: Portál, 2007.
15. MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H & H, 2001.
16. MICHALÍK, J. *Školní integrace dětí se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999.
17. MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001.
18. MYSLIVCOVÁ, Z. *Metodika výchovné práce u dětí s těžkým stupněm zdravotního postižení*. Praha: Nakladatelství Modrý klíč, 1999.
19. NEWMAN, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Praha: Portál, 2004.
20. ROJOVÁ-SÍTA, V. *Jóga, hry a pohádky*. Praha: Portál, 2007.
21. ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha: Portál, 2006.
22. SIGMUND, E. *Pohybová aktivita dětí a jejich integrace prostřednictvím 60 pohybových her*. Olomouc: Hanex, 2007.
23. SRDEČNÝ, V., a kol. *Hry pro tělesně postižené*. Praha: Ústřední výbor ČSTV, vědeckometodické oddělení 1980.
24. SRDEČNÝ, V. *Tělesná výchova a sport tělesně postižených*. Praha: Tělovýchovná škola ČÚV ČSTV, 1986.
25. SZABOVÁ, M. *Preventivní a nápravná cvičení*. Praha: Portál, 2001.
26. VÍTKOVÁ, M. *Dítě s tělesným postižením*. In: VÍTKOVÁ, M., a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998.
27. VÍTKOVÁ, M. *Vytváření Rámcových podmínek pro integrativní výchovu a vzdělávání dětí žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. In: VÍTKOVÁ, M., a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998.
28. VOLFOVÁ, H., KOLOVSKÁ, I. *Předškoláci v pohybu*. Praha: Grada, 2008.
29. VOLFOVÁ, H., KOLOVSKÁ, I. *Předškoláci v pohybu 2*. Praha: Grada, 2009.

## 5.4 Integrovaná tělesná výchova

RADKA BARTOŇOVÁ

Tělesná výchova (TV) pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) je stejně důležitá jako pro žáky bez SVP. Proto je potřeba přizpůsobit náplň TV tak, aby se jí mohl účastnit i žák se SVP, byť i v jiné podobě. TV může mít pro žáka se SVP několik podob. Ješina, Kudláček et al. (2011) na základě rozdělení integrované TV na typy integrovaná, paralelní a separovaná (Doll-Tepper, DePaw, 1996) vytvořili systém organizačních forem (viz obr. 1).

**Obrázek 1** Organizační formy v integrované TV (Ješina, Kudláček et al., 2011)



Zvolení druhu formy TV závisí na podmínkách školy, druhu zdravotního postižení žáka a znalostech a zkušenostech pedagoga. Forma hromadná nebo skupinová je nejlepším možným řešením. Není však možná u všech žáků se SVP. U žáků s těžším tělesným postižením a žáků, kteří nejsou integrováni již od první třídy, je vhodnější alespoň z počátku zvolit formu individuální.

### Postup při integraci žáka do TV

Než se pro integraci žáka se SVP do TV rozhodneme, je potřeba zajistit několik věcí. V první řadě s integrací musí souhlasit rodiče. Ti jsou pak stěžejními v komunikaci mezi pedagogem a lékařem. Lékař by měl vystavit zprávu, která bude obsahovat diagnózu zdravotního postižení a kontraindikace k pohybovým aktivitám. Pokud je možná konzultace s rehabilitačním lékařem či fyzioterapeutem, je dobré znát cvičení, která by měl žák provádět.

Pokud je v rámci TV možná integrovaná či paralelní forma, je potřeba zajistit přesun do tělocvičny. Otázky, které je potřeba si položit: Je tělocvična součástí budovy? Je přístup bezbariérový? Pomůže někdo žákovi s přesunem? Může být při přesunu přítomen asistent? Je někdo jiný, kdo by při přesunu mohl nahradit asistenta či pedagoga? V případě segregované formy je nezbytná přítomnost asistenta a zajištění prostorů, kde bude tato hodina probíhat. Většinou je to možné na široké chodbě, ve třídě či jiné místnosti.

Dalším krokem je zjištění žákových vědomostí v oblasti pohybového učení a zdraví. Jestliže je žák integrován do TV od první třídy a navštěvoval předtím mateřskou školku, měl by mít stejné vědomosti jako jeho spolužáci. Pokud budeme žáka integrovat v jiném ročníku, je potřeba zjistit, co zná vzhledem k jeho věku a případnou neznalost zahrnout do individuálního vzdělávacího plánu (IVP). V této diagnostice se můžeme řídit dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007): vzdělávací oblast Člověk a zdraví.

Na základě výsledků lékařského vyšetření pak bude provedena diagnostika pohybových schopností a dovedností žáka a modifikace jednotlivých aktivit v TV. Opět musíme zjistit, jaké pohybové schopnosti a dovednosti žák má. V příloze na CD je formulář, který zkonstruovalo a využívá Centrum aplikovaných pohybových aktivit Fakulty tělesné kultury UP v Olomouci a je možné ho využít při této diagnostice. Při celém procesu konstrukce IVP je třeba brát v úvahu individuální charakter postižení u každého žáka a zohlednit jej právě i při diagnostice. Formulář diagnostiky lze považovat tedy jako jakousi předlohu či vzor, od které se dá odrazit.



## Individuální plán (IVP) pro TV

IVP pro žáka se SVP do TV je potřeba založit na diagnostice vědomostí v pohybovém učení a diagnostice pohybových schopností a dovedností. Z těchto diagnostik je potřeba si určit cíle, kterých by měl žák během roku v TV dosáhnout. Při integraci v prvním roce je velice těžké odhadnout, jak se bude žák rozvíjet a jak rychle se bude novým dovednostem učit. IVP je dobré postavit na tematickém plánu pro danou třídu. Tento plán pak modifikovat dle schopností a dovedností daného žáka. Pokud aktivity v daném plánu nelze modifikovat, vyměnit je za aktivity jiné. Lze zde využít kompenzační či rehabilitační cvičení doporučené fyzioterapeutem nebo využít speciálních sportovních kompenzačních pomůcek. Ukázkové IVP v Příloze č. 14 na CD.

*Sportovně kompenzační pomůcky a jejich využití*

### **Sportovní vozík**

Sportovní vozík je určen pro pohybové aktivity žáků, kteří se běžně pohybují za pomoci mechanického vozíku nebo berlí. Je přizpůsobený svou stavbou tak, aby byl stabilní, lehce ovladatelný a rychlý. Sportovní vozík má zešíkmená kola, přídatné kolečko vzadu a může být přizpůsoben pro různé druhy sportů. Parametry vozíku se liší i dle míry tělesného postižení. Např. lidé s částečným ochrnutím trupu budou mít sedačku více sklopenou směrem vzad a vyšší opěrku z důvodu větší stability, lidé s nadkolenní amputací mohou mít sedačku rovně a s nízkou zádovou opěrkou. Pro žáky jsou však vhodné vozíky, které jsou různě nastavitelné a dají se tak přizpůsobit každému.

### **Pohybové cvičení na sportovním vozíku (možno trénovat i na běžném mechanickém vozíku):**

- Správná technika jízdy – ruce zezadu obručí dopředu, neručkovat!
- Jízda vpřed, vzad.
- Rychlé otočky na místě.
- Slalom – popředu, pozadu.
- Střídání rukou – pravá, levá.
- Rozpohybování vozíku pomocí trupu (ruce v upažení). Vhodné pro žáky bez postižení trupu.
- „Skok do dálky“ – start na čáře – na jeden záběr obručí dojet co nejdál.
- Střídání rychlou jízdu s odpočinkovou – „Indiánský běh“.
- Tři odrazy od rukou co nejrychleji, tři pomalu.
- Přitahování za lano uvázané na žebřinách.
- Jízda z a do mírného kopce.
- Na mechanickém vozíku – jízda v terénu, překonání mírné překážky.

### **Boccia**

Boccia je hra podobná pétanque. Díky lehčím a koženým koulím se dá hrát v tělocvičně a je vhodná pro žáky s jakýmkoliv druhem tělesného postižení. Hra je určena pro více žáků, a tak se hodí pro skupinové aktivity v integrované hodině TV. U žáků s těžším tělesným postižením, kteří nemohou míč samostatně odhodit, se používá rampa. Na ovládání rampy je potřeba asistent nebo spolužák, kterého žák se SVP koordinuje, jak rampu natočit a naklonit. Žák se SVP pak za pomoci ruky, brady nebo tzv. tykadlem umístěným na přilbě uvede míč do hry.

### **Nácvik hry:**

- Odhodit co nejdál.
- Trefit se co nejbližší čáře.
- Tři obruče – ta, co je nejdál, je za nejvíce bodů.
- Odhod nebo posílání míčku.
- Hod správným směrem.
- Hod na vzdálenost.
- Hod na cíl (směr + vzdálenost, např. papír A4).
- Psychomotorický padák.
- Pomůcka vhodná do hodin integrované TV.

**Lano (švihadla)**

Lano se dá využít k nácviku hrubé i jemné motoriky, protahování i posilování.

Cvičení:

- Točení pravou, levou – nad hlavou, vedle těla, před tělem (stačí jen malý konec lana).
- Podbíhání lana, podjíždění na vozíku, točení pro ostatní.
- Omotávání ruky, nohy, rozvazování atd.
- Přitahování se na laně např. k žebřinám na vozíku (ručkování).
- Cviky na protažení – dá se zachytit za vozík, žebřiny atd.
- Statické posilování.

**Posilovací guma, therapy band**

Vhodné pro lehké posilování. Dá se zaháknout za vozík, žebřiny.

**Overball, lehké míče**

Jsou dobré použít k nácviku odhodu a chytání, posilování a trefování se na cíl. S lehkými míči se dá trénovat zvedání objektů ze země a posilovat s výdržemi ve vzduchu, předávání míče z jedné ruky do druhé nad hlavou nebo před tělem.

**Monoski/biski**

Kompenzační sportovní pomůcka monoski je určena pro lyžování lidí s tělesným postižením. U žáků s tělesným postižením je možné ji využít pro aktivní či pasivní lyžování za pomoci asistenta na lyžařských kurzech.

*Příklady modifikací pohybových aktivit*

Při integrované hodině TV stačí kolikrát malé úpravy pro žáka se SVP, aby se mohl pohybových aktivit účastnit. Modifikace se mohou týkat úprav vzdáleností, zatížení, vymezení prostoru a jednoduchých úprav úkolů.

Např.:

Rozcvička – nahrazení cviků, které žák nemůže cvičit, cviky jinými. Při cvičení mu dopomáhá k provedení asistent.

Cvičení na lavičkách – místo přeskoků přelézání, plazení po lavičkách. Místo přeběhu slalom vedle na zemi atd.

Šplh – místo šplhu přitahování na laně, výdrž na tyči, lezení po žebřinách atd.

Honičky – žák se SVP vykonává funkci zachraňovatele (např. žáci, kteří jsou chyceni, tak dřepí, žák se SVP je dotykem vrátí do hry). Žák se SVP má k dispozici balon a může chytit ostatní dotykem míče (míč může házet) atd.

Pohybové hry – určité hry se dají hrát na zemi. Žáci se místo běhu plazí. Žák se SVP může lézt po čtyřech nebo jak mu to bude vyhovovat.

Míčové hry – např. zjednodušení pravidel pro žáka se SVP (místo driblingu může míč vyhazovat nad sebe, chytat do obou rukou, snížení koše, zmenšení prostoru, kde se bude pohybovat). Žák může plnit funkci podpůrnou – rozhodčí, podavač míčů (např. při hře na kapitána). Použití jiných pomůcek – lehčí míče, větší míče, obruče, menší branky atd.

**Respektování určitých zásad:**

V integrované tělesné výchově musíme dbát na určité zásady, které platí většinou i v běžné TV. Při začlenění žáka se SVP jsou důležité tyto:

**Zásada individuálního přístupu:**

Vzhledem k charakteru postižení žáka se SVP je nezbytné skutečně naplňovat zásadu individuálního přístupu. Musíme zvážit aktuální možnosti žáka, cíle i dílčí úkoly. Využití forem a prostředků (asistence, peer tutoring, paralelní formy výuky aj.) musí být vždy s ohledem na potřeby všech zainteresovaných žáků (Ješina, Kudláček et al., 2011).

**Zásada bezpečnosti:**

Z hlediska fyzické bezpečnosti se nejčastěji jedná o uvědomění si možných rizik při individuálním začlenění žáka se SVP v rámci sportovních či pohybových her. V oblasti psychické je pak kladen důraz na pedagogický cit a dovednosti učitele (Ješina, Kudláček et al., 2011).

**Zásada uvědomělosti a aktivity:**

Jedním z nesporně důležitých aspektů je práce s žáky bez SVP ve třídě tak, aby pochopili význam a specifika začlenění žáka se SVP do jejich skupiny při pohybových činnostech a zároveň pozitivně vnímali proces této integrace. Učitel musí zabezpečit, aby žáci bez SVP netrpěli pocitem ochuzení z důvodů začlenění jejich spolužáka se SVP (Ješina, Kudláček et al., 2011).

**Zásada přiměřenosti:**

Snahou je maximální rozvoj žáka se SVP s ohledem na zdraví a využitelnost pohybových aktivit v reálném životě. Jako příklad uvádíme nesmyslnost výuky skoku do dálky či do výšky u žáka používajícího ortopedický vozík. Tento čas je možno vzhledem k potřebám jedince efektivněji využít pro paralelní pohybové aktivity, při kterých se naučí například překonávat vnější bariéry jako schody, obrubníky nebo nerovnosti na chodnících (Ješina, Kudláček et al., 2011).

**Zásada trvalosti:**

Je potřeba opět zdůraznit praktické využití jednotlivých pohybových aktivit ve vztahu ke zdravému životnímu stylu a pozitivnímu ovlivnění kvality života (Ješina, Kudláček et al., 2011).

*V Příloze č. 15 na CD najdete ukázkou Testu pohybových dovedností.*

**Literatura**

1. JEŠINA, O., KUDLÁČEK, M., et al. *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
2. DOLL-TEPPER, G., DEPAW, K. P. *Theory and practice of adapted physical activity: Research perspectives*. Sport Science Review. Adapted Physical Activity Quarterly, 5, 1–11, 1996.

## 5.5 Metodika práce se třídou

EVA ČADOVÁ

### Sociální klima třídy a školy

Tělesné postižení i zdravotní znevýhodnění má vliv na celou osobnost jedince. Z psychologického hlediska nejvíce působí na psychiku jedince omezená hybnost a tělesná odlišnost.

Problematika školního klimatu je pro dané téma velmi důležitá. Každý tělesně postižený žák se ve škole setkává s více či méně přívětivou reakcí od svých spolužáků a prožije několik významných let ve skupině dětí, které na něj mají velký vliv. Vstupem do školy se dítě dostává do nové sociální skupiny, kterou je školní třída, a postupně si začíná uvědomovat jistou sounáležitost se školní třídou, citlivě reaguje na každé hodnocení, neboť vše přímo souvisí s utvářením si vlastního sebevědomí i vztahu ke třídě.

Vliv klimatu třídy na žáky (na jejich kognitivní výsledky a jejich chování) se velmi často zkoumá. Škola neprodukuje jen výkonové ukazatele, známky, vysvědčení. Klima školy „rozvíjí (nebo brání rozvoji) žákovské tvořivosti“. Dalším důležitým výstupem dění ve škole je spokojenost žáků. O spokojenosti běžných žáků se školou, s vyučovacími předměty, se studiem, se životem se toho můžeme v literatuře dočíst mnoho, ale vzácnější jsou studie, které zjišťují spokojenost extrémních skupin žáků. Mohou to být žáci talentovaní, žáci jiných národnostních menšin nebo právě žáci tělesně postižení a zdravotně znevýhodnění.

Socializace dětí probíhá nejen doma, ale i ve škole. Naprostá většina dětí i dospívajících touží po tom, aby je vrstevníci brali mezi sebe, aby přináleželi k určité skupině, aby se stali členy určitého společenství.

Období od osmi či devíti do dvanácti či třinácti let je pro děti dobou maximální extroverze, dobou vrcholícího kolektivního života. V tomto období dítě nejpalčivěji pociťuje svou „méněcennost“, pokud se od průměru vrstevnické skupiny jakkoli vzdaluje a pokud si myslí, že má (třeba jen zdánlivě) nedostatky ve schopnostech, dovednostech a ceněných znalostech. Jen výjimečně je dětmi oceňován (na rozdíl od rodičů a učitelů) školní prospěch.

Z hlediska sociálního chování je žák na počátku školní docházky (1.–3. ročník) osamoceným jedincem ve skupině, kdy se neporovnává s ostatními a nemá vyvinutý pocit solidarity.

V období středního školního věku si žák stále více začíná uvědomovat sounáležitost se školní skupinou, roste jeho solidarita.

Starší školní věk je považován za období nejpřevratnějších tělesných i duševních změn ve vývoji žáka od narození. V sociální skupině žák prožívá daleko intenzivněji i vztahy k sobě samému, začíná se hodnotit a pracuje na vlastním sebezdokonalování, ale také pozoruje a porovnává vlastnosti jiných žáků.

Školní třída je ve své tradiční podobě zvláštní sociální útvar, v mnohých směrech odlišný od jiných skupin. I když její členové (žáci a učitelé) tráví značnou část dne pohromadě a rozvíjejí styky „tváří v tvář“, není to skupina primární, ale spíše sekundární. Její povahu však ještě lépe vystihne označení „formální“. Její formálnost je dána především tím, že normy, jimiž se řídí činnosti učitele i žáků i jejich chování, jsou předepsané. Je to skupina pracovní, která provádí jisté úkony, které jsou ukládány a řízeny učitelem. Z jiného hlediska je možné spatřovat ve třídě skupinu, v níž se uplatňuje autorita (moc) učitele, na které jsou žáci závislí. Učitel je však zároveň osobností, která působí na žáky výchovně, stává se jim příkladem a vzorem. Učitelovo povzbuzování, pochvala, trest, apel na dětské citění, příkazy, zákazy apod. jsou nezbytnou složkou výchovné práce učitele.

Práce s kolektivem, ve kterém je integrovaný tělesně postižený žák nebo žák, který má výrazná omezení z důvodu zdravotního znevýhodnění, s sebou nese určitá specifika. Aby byla tato práce efektivní a byly minimalizovány problematické situace v interakci mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem, je důležité zvážit následující okolnosti a zároveň zvolit optimální strategie, které podpoří integraci žáka, ale i celý třídní kolektiv a jeho zdravé prostředí.

Jestliže přijde do školy nový integrovaný žák, vyžaduje příprava na příchod takového žáka více času. Je třeba:

- seznámit učitele a zaměstnance školy, kteří se žákem budou přicházet do styku, se vším, co bude škola pro žáka zajišťovat (úprava bariérovosti prostředí, případné přesuny třídy...);
- promyslet a naplánovat celý průběh následné podpory, určit zodpovědné osoby;
- seznámit budoucí spolužáky s jeho příchodem. Prodiskutovat možné problémy a dát žákům možnost zeptat se na to, co by chtěli a potřebovali vědět. V práci s kolektivem být ale citlivý;
- prodiskutovat se třídou, co by mohlo být pro nově příchozího obtížné a možnosti podpory. Ideální je (pokud jde již o starší žáky – např. při příchodu tělesně postiženého žáka na druhý stupeň školy nebo při přistěhování) vybrat minimálně dva „patrony“, kteří budou alespoň v prvních týdnech nápomocní. Patroni mohou pomáhat spolužákovi s přípravou na hodinu, ale i během hodiny. O přestávkách pak usnadňují základní orientaci v budově, ale i v rutinních činnostech během vyučování, jako je stěhování do jiných tříd nebo na tělocvik, pomohou zvládnout chod jídelny, družiny apod.

Žáci většinou projevují o nově příchozí zpočátku přirozený zájem. Děti mohou být obohačeny o nového, zajímavého kamaráda, kterému se učí nabídnout svoji podporu a pomoc, a nový žák se nemusí cítit sám a odstrčen na okraj kolektivu bez zájmu a kontaktu s ostatními. I učitelům to v mnohém ulehčí práci. Jen je důležité mít na paměti, že za to, jak se tělesně postižený nebo zdravotně znevýhodněný žák ve škole cítí, nesou zodpovědnost především učitelé.

Po delším pobytu nového žáka na škole zájem spolužáků pochopitelně opadá, což je přirozené. Většinou si ale v této době nový žák vytvoří alespoň nějaké přirozené vazby ve svém okolí. Pokud má ale přetrvávající potíže se zařazením do života třídy (pro rozsah postižení nebo znevýhodnění, stálou absenci nebo z důvodu omezené možnosti komunikace), mohou o něj spolužáci ztratit zájem. To je jev, který by postupně mohl vést až k vyloučení z kolektivu, což je pro klima třídy velice nezdravé a především je to naprosto v rozporu se sociální integrací žáků.

*Třídní učitel by měl vždy sledovat dění v kolektivu a snažit se vylučování postiženého žáky zabránit.* Často je cesta patronátu nad novým spolužákem žádoucí i z dlouhodobého hlediska, ne pouze chvíli po příchodu na školu. U mladších žáků je třeba, aby podporu poskytoval přímo učitel nebo asistent pedagoga (pokud je ve třídě zařazen).

S dětmi s tělesným postižením je potřeba pracovat velice citlivě a pokud možno je nevystavovat zbytečným tlakům a stresům.

#### ***Jak taková podpora může vypadat:***

- zařazovat nového žáka do struktur – nenechat ho sedět samotného, ve třídě hodně pracovat ve dvojicích nebo malých skupinkách tak, aby i nový žák mohl někam patřit a mít nějakou přirozenou formu interakce s ostatními jako součást výuky;
- nabídnout variantu patronátu spolužáků (peer tutoring) – v mnoha školách se osvědčila situace, že některý spolužák-dobrovolník se ujme nového žáka a pomáhá mu se základní orientací v novém systému, látce, struktuře školy a dalších věcech;
- snažit se najít a využít znalosti a dovednosti žáka, které mohou být zásadním obohacením celé třídy (např. připravit referát na počítači). Zde je ale potřeba přistupovat k situaci velmi opatrně a např. to s dotyčným probrat mimo hodinu, poptat se jej, jestli by o něco takového měl zájem;
- učitel by se měl snažit stimulovat ve třídě takové aktivity, při kterých mohou všichni žáci reflektovat své individuální rozdíly.

#### **Formy možné práce se třídou, v níž je integrován tělesně postižený žák**

Nejúčinnější cesta ke společnému bezproblémovému soužití je komunitní model práce. Především je to třídní setkávání jednou týdně, zaměřené na práci se skupinovou dynamikou, vytvoření základních komunitních pravidel, specifických pravidel, např. třídní charta proti šikanování a vylučování. První podmínkou je domluvení pravidelných setkání třídy, kde je časový prostor věnován výhradně intenzivní práci na vytváření zdravých vztahů, čili práci se skupinovou dynamikou. Dětem je nutné cíl vysvětlit v jim

srozumitelném jazyce – například tak, že se jednou týdně budeme scházet a mluvit o problémech, které nám dělají starosti. Aby setkání mohla být skutečně efektivní, musíme s dětmi domluvit nastavení nebo proměnu dosavadního interakčního prostředí. Změna se dotýká zejména vedení, pravidel, prostorového uspořádání a podpůrných rituálů.

Využít lze:

### **Třídnické hodiny**

Třídnické hodiny by měly být nahlíženy jako jedinečná možnost nerušeného setkání třídy a třídního učitele. Jako pravidelný, výsostný prostor pro řešení aktuálních, ale i nadčasových třídních témat. Jejich důležitost by měl podtrhovat i sám fakt, že nebudou svolávány jen tak nahodile, jako doplněk k výuce, jako reakce na nějakou událost (blížící se třídní výlet, školní akce, besídka či v horším případě nenadálá nepříjemnost týkající se třídy), ale měly by být předem jasně vymezeny v měsíčním či týdenním harmonogramu školy.

Formálně stojí mimo učební plán, ale jsou zaznamenány v třídním rozvrhu hodin. Záměrem je, aby se tyto hodiny, ať již jsou označeny jakkoliv, staly součástí všední reality našeho školství. Některé školy je zařazují v sekvencích 1× měsíčně, některé dokonce častěji.

Třídnická hodina je hodina navíc, bez jasně vymezených celoročních plánů. Nikdo se nemusí nikam honit, naopak spíše se učíme zpomalit rychlé tempo života a na chvíli pozastavit. Mohli bychom hovořit o pravidelné očištné kúře po pracovním týdnu, o skupinové či individuální reflexi.

*Co se na ní můžou žáci naučit?*

### **Umění naslouchat:**

S postupujícími ročníky klesá příležitost pro volný rozhovor v rámci výuky. Kontakt TU se svými žáky řídne. Současně s věkem klesá i zájem žáků sdílet se s ostatními. Do popředí se však dostávají vrstevnické vztahy a komplikace spojené s uspořádáním a rozdělením rolí v kolektivu. Žáci se učí sdílet a naslouchat druhým. Učitel je v této fázi tím, kdo napomáhá vytvářet bezpečné prostředí důvěry. Tím, že je vnímavý k problémům a názorům žáků, dopřává jim svůj čas i porozumění, nezlehčuje jejich starosti, tím vším kultivuje dětského ducha a předává cenný vzor.

### **Umění efektivní komunikace:**

Umění, jak sdělit svůj názor, jak se naučit argumentovat a přitom neútočit na druhého, žáci tak mohou být vedeni k respektu k odlišnému názoru druhého, právu na odlišné vidění světa, trénujeme, jak zvládat běžná nedorozumění, jak přijmout kritiku a jak sdělit nesouhlas či kritiku...

### **Umění řešit problémy:**

Třída se učí řešit problémy na příkladech z jejich každodenního soužití.

- Konkrétní problém je možné např. napsat na tabuli formou otevřené otázky: např. Co uděláme v naší třídě pro to, abychom si navzájem nebrali věci bez dovolení? Následuje sběr námětů, řešení od žáků – brainstorming a výběr dle stanovených kritérií (např. reálnost, časová dostupnost, etická přijatelnost...) či diskuse ve skupinkách
- U složitějších témat můžeme problém rozložit na jeho dílčí části a hledat pro ně řešení. Starší žáky vedeme k náhledu, k zobecňování typu problémů. Jak by to vypadalo ve třídě, kdyby tento problém neexistoval? Jak bych to poznal já, jak jednotliví žáci ve třídě, učitelé, rodiče?
- Starší žáci si již ke zmapování toho, co už o tématu vědí, mohou tvořit myšlenkové mapy (zmapování očekávání žáků, ohodnocení vlastního chování,...).

Adekvátní řešení problémů, ale i předcházení problémům vyžaduje nejen logicky myslet a chápat souvislosti, ale také být nápaditý, kreativní a dokázat pracovat v týmu – umět si rozdělit úkoly, spolehnout se na druhého, vzájemně si pomoci, neodsuzovat nápady druhého a nepodceňovat jej. Učit se spolupracovat na hledání řešení.

***Učit se účtět, ale i sebeúčtět:***

Mnoho sociálněpatologických jevů pramení z nedostatečné sebeúcty. Chceme-li v žácích pěstovat pozitivní postoj k druhým, je třeba nejprve začít se zdravým sebezpřijetím. Trénink postoje k sobě a druhým, posílení žákovy jedinečnosti a kompetentnosti být sám sebou, přijímat se s našimi klady i zápory (když mi něco nejde, nejsem divný, je normální neumět všechno, každý má své chyby...). Učíme se vyjadřovat si ocenění, sdělit pochvalu (např. hra zrcadlo).

Téma třídnických hodin je možné vybírat na základě:

- osobní žádosti žáka (otevřeně sdělí, že by rád něco řešil),
- vzkazů a podnětů ze schránky ve třídě (třídní pošta),
- učitelova uvážení (aktuální znepokojení děním ve třídě),
- Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (stanovuje průřezová témata, z nichž může na začátku školního roku třída sestavit pořadník témat TH pro celý školní rok).

Vždy by mělo platit pravidlo upřednostnění aktuálních problémů a potřeb třídy před všeobecnými tématy.

Na úvod je možné a někdy přímo vhodné, aby učitel spolu s několika žáky sehráli modelovou scénku (předem domluvené). Následuje brainstorming – zapisujeme vše, co žáky k tématu napadne, ve skupinkách proběhne skupinová diskuse, sepiší návrhy adekvátního řešení problému, ostatní ohodnotí, např. slovy, bodovým skóre apod., výběr nejvhodnějšího řešení.

**„Kruh připomínek a dotazů“**

Kruh lidi spojuje. Zavedení kruhového uspořádání umožňuje, aby všichni žáci na sebe viděli, dovoluje, aby se všichni setkali tváří v tvář. Je to důležité k tomu, aby si mohly děti mezi sebou popovídat, aby každé z nich mohlo mluvit ke všem a vidělo přitom, jak druzí neverbálně reagují. Bez těchto přirozených podmínek nelze diskutovat a řešit společné problémy. Těžko lze dosáhnout pocitu soudržnosti a pospolitosti mezi lidmi, kteří jsou k sobě obráceni zády či bokem, jak je tomu v klasicky uspořádané učebně. Kromě toho kruh poskytuje prostor, kde se dají hrát zajímavé a užitečné hry.

Kruh by měl být místem, kde mohou žáci říci cokoli. Mohou chválit, kritizovat, dotazovat se, navrhnout změny, podělit se o své zážitky atd. Podmínkou je slušná forma sdělení. Veškeré dění v kruhu i v celém programu setkání se řídí nastavenými pravidly komunity. Připomínky se formulují jednak prostřednictvím dobrovolnosti (vystoupit může ten, kdo chce), jednak metodou celého kolečka (promluvit musí každý). Druhý způsob má některé výhody. Děti vědí, že budou vyzvány, a připravují se na to. Nerozhodné a nejisté dítě lze citlivě povzbudit, aby se odvážilo vyslovit svoji připomínku. Nevýhodou je velká časová náročnost.

**Hry**

Hry mají v sobě všestranný diagnosticko-léčebný potenciál. Proto je nutné mít dobré praktické znalosti o možnostech využití konkrétních her. Používáme je nejen při zahájení pro rozehrání a uvolnění, ale mohou sloužit i cíleně k nácviku vhodného chování, protože svoji strategii opírají o zábavnost a zajímavost. Do programu nezařazujeme hry, které vedou k vítězství a porážce, hry, jež rozdělují děti na silné a slabé. Důraz klademe na hry s kooperativními pravidly, na hry podporující vzájemnost a soudržnost. Nakonec nesmíme opomenout varovné upozornění. Ve třídách, kde je mezi žáky riziko agresivních projevů, má hraní her zvýšená úskalí. Obyčejné laskavé hry mohou rychle odstartovat agresivní projevy, které mohou vyvolat řetězovou reakci. Je proto nutné počátečním útokům ulomit hrot a umět je konstruktivně zpracovat, což není vůbec lehké. Ke komplikaci dochází někdy již při oslovování spolužáků např. nevhodnými přezdívkami.

*Hry dělíme na:*

- poznávací a sebezpoznávací hry (vizitka, můj erb, zrcadlo, v čem jsme stejní a v čem jiní, bodlák a růže, srdce, face to face, moje slzy, strom mojí radost, tričko, aktuální symbol, mřížka, osa života, index štěstí, indiánské jméno, já jsem výjimečný...),
- komunikační hry (žádost o azyl, operace srdce, národní obrození...),

- hry na podporu sebevědomí (koláče, obláčky,...),
- hry na podporu soudržnosti (společný dům, symbol třídy, pod stromeček ti dávám, chci se ti podobat, koláče, intuice, praní prádla, na zlatou rybku,...),
- kooperativní hry (kresba jednou tužkou, křížovka, žraloci, kostkostroje, ruka, kooperativní míček, rozstříhané obrazce, kolotoč, co mu udělá největší radost,...).

*Výběr hry může být ovlivněn:*

- záměrem očekávaného zisku,
- věkem žáků,
- časovou náročností,
- dostupností pomůcek.

*Etapy hry:*

- motivace a vysvětlení zadání,
- samostatná činnost dětí,
- vytěžení z psychohry.

## **Literatura**

1. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005.
2. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
3. CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál, 1998.
4. GAJDOŠOVÁ, E. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006.
5. KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada, 2001.
6. VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006.
7. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002.
8. ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005.



---

## 6 Využitelné vzdělávací, rehabilitační a kompenzační pomůcky

EVA ČADOVÁ

Žáci s tělesným postižením využívají různé kompenzační pomůcky, řada z nich je velmi technicky náročných, čemuž odpovídá i jejich cena. Vždy je však potřeba mít vzhled do problematiky péče o žáky s tělesným postižením, aby bylo možné vybrat pomůcku co nejvhodnější. V tomto by měli pomoci odborní pracovníci speciálněpedagogických center pro tělesně postižené.

### **Kompenzační a didaktické pomůcky můžeme rozdělit na:**

- kompenzační pomůcky usnadňující pohyb žáků,
- pomůcky k vybavení třídy a prostoru školy,
- didaktické pomůcky usnadňující psaní a kreslení,
- pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností,
- pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci,
- technické pomůcky usnadňující získávání a uchování informací,
- pomůcky pro alternativní a augmentativní komunikaci.

### **Kompenzační pomůcky usnadňující pohyb:**

- Berle a hole pro žáky částečně pohyblivé. Jsou to pomůcky k chůzi. Berle může mít jednu nožičku, ale i čtyři pro zvýšení stability, ukončena je protiskluzovými nástavci. Berle jsou předloketní, kanadské, francouzské i podpažní duralové. Další pomůckou jsou kozičky (duralové) a chodítka.
- Vozíky (mechanické a elektrické) pro imobilní žáky usnadňují pohyb po škole. Vozíků je nepřeberné množství, moderních a odlehčených tvarů, vozíky pro děti od šesti let s celkovým moderním designem a ve veselých barvách, vozíky do obytných prostor i ven, vozíky speciálně uzpůsobené na sport. S vozíkem je třeba naučit se zacházet, a to hlavně při překonávání nerovností a architektonických bariér. Nutné je občas umožnit dítěti změnu polohu tím, že ho sundáme z vozíku a necháme je se pohybovat po podlaze.
- U mladších dětí (převážně v MŠ) lze využít dětské rehabilitační kočárky a tříkolky.

Někdy bývají problémy se zajištěním odpovídající pomůcky usnadňující mobilitu. Pomůcka je předepsána na dlouhou dobu (3–5 let) a je třeba myslet již před nástupem do školy, aby mělo dítě, které se samo nedokáže přemístit chůzí, vyřízený poukaz na vozík. Často má dítě ve věku 5–6 let nově doporučený na žádost rodičů rehabilitační kočárek a je těžké získat pak nový poukaz na vozík. Důvody, proč drží rodiče dítě v kočárku co nejdéle, jsou různé. Většinou je to podvědomá snaha rodičů udržet dítě, o jehož samostatných schopnostech nejsou příliš přesvědčeni, co nejdéle pod kontrolou. Důvodem může být i podvědomá neochota rodičů akceptovat fakt, že jejich dítě bude v životě potřebovat k pohybu invalidní vozík. Přemístěním dítěte z kočárku „přiznají“ tento fakt svému okolí.

Jakkoliv je však takovéto zjištění bolestné, je nutné se s ním vyrovnat, protože opačným přístupem svému dítěti spíše rodiče ubližují a brzdí jej v jeho duševním vývoji. Je prokázáno, že nejrychlejšího duševního rozvoje dosahuje dítě v době, kdy se začíná batolit a postupně chodit. Důvodem, který vede dítě k tomu, že se snaží samo pohybovat, je jeho touha poznávat. Zvědavost je tedy hnacím motorem duševního rozvoje dítěte. Díky použití odlehčených mechanických vozíků v průběhu docházky do běžné mateřské školy děti mohou vykonávat většinu činností jako jejich zdraví vrstevníci.

- Vertikalizační parapodium (zařízení sloužící k uvedení do vertikální polohy) slouží především k podpoře držení těla dítěte. Vzpřímené držení posiluje kosti a klouby dítěte a napomáhá jejich správnému utváření. Pomocí tohoto parapodia se může pánev, trup, nohy a chodidla bezpečně polohovat.

Tak jako je pro duševní rozvoj dítěte důležitý vozík, určený k přesunu a samostatnému pohybu, je pro fyzický rozvoj důležitá vertikalizace. Vzhledem k zachovaným schopnostem u mnoha dětí v raném věku lze, po konzultaci s odborníkem, tuto vertikalizaci provádět. Vhodné jsou takzvané standery (ať už statické, či dynamické) s dětskými motivy, které jsou spontánně a nenásilně využitelné při hře.

- Snadno ovladatelné je i lezítko, které usnadňuje pohyb na břiše.
- Při překonávání architektonických bariér (několika málo schodů) nám pomáhá přenosná rampa. Je vyrobena z duralu a je lehká.
- Zvedací plošiny poskytují přístup vozíčkářům do míst s různou výškou, tam, kde se nehodí položit rampu nebo postavit výtah. Výhodou je, že po připojení na elektrický proud ji může uživatel ovládat i sám.
- Dále může být pomocníkem i kolečkový schodolez, jednoduchým způsobem umožňuje překonat schody, a tím se dostat do míst, kde není výtah.
- Výtah má jen málokterá škola, jeho stavba je velmi finančně náročná. Výtah lze vybudovat prakticky všude, uvnitř i vně budovy.

### **Pomůcky k vybavení třídy a prostoru školy**

- K vybavení škol patří školní nábytek. I tady mají žáci s postižením na výběr ze široké nabídky různých typů nábytku, které závisejí na druhu a stupni postižení. Ve škole je důležité, aby se dal stůl snadno přemístit. Vhodný je především stavebnicový nábytek se zaoblenými hranami: sklápěcí a výškově nastavitelný stůl, židličky s područkami, nábytek s výškově stavitelnou židlí, která má ergonomicky tvarované sedátko i opěradlo, sedačky, sedací polštáře.
- Lze doplnit šikmou pracovní deskou pro psaní či čtení.
- Vhodné pro kvalitu školní práce je lehátko, můžeme využít i žíněnku, na které může žák sledovat výklad látky a zároveň obnovit síly na další výuku.
- Pro dlouhodobě ležícího žáka je vhodné polohovací lehátko.
- V některých případech lze použít i polohovací sedačku, která umožňuje uvolněné sezení bez zvýšeného svalového napětí, nebo rehabilitační židli se stabilizátory, případně vertikalizační stojan.
- Ve škole je často potřeba i upravená toaleta s pomocnými madly, tyčemi a úchytkami, toaletní pojízdná židle, toaletní nástavec na WC, upravený sprchový kout s úchytnými madly, případně se sedátkem apod.

### **Pomůcky usnadňující psaní a kreslení:**

- trojhranný program k rozvoji správného držení psacích potřeb,
- molitanové či plastové nástavce pro žáky s těžšími úchopovými vadami,
- pera a tužky s ergonomicky tvarovaným úchopem,
- trojhranné nástavce,
- speciální psací deska s magnetickým pravítkem,
- protismykové podložky, které usnadňují přidržení sešitu a tím usnadňují práci dětem s postižením.

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

- drobnější dřevěné hračky a speciální dřevěné pomůcky (skládačky, mozaiky, vkládačky...),
- Polykarpova stavebnice z dřevěných desek, jedná se o velkou konstrukční skládačku,
- stavebnice Pyramida zážitků, která je vyrobena ze dřeva a vybavena různými doplňky určenými ke hrám i logopedickým cvičením (jedna strana je vybavena nastavitelným zrcadlem),
- dobře se využijí i logopedická tiskátka, velurové tabule opatřené suchými zipy, lepené modely, textilní didaktické hračky atd.,
- stříhání žákům umožní speciálně upravené nůžky,
- dobrá pomůcka pro rozvoj psychomotoriky je rám na malování, kreslí se do mouky prsty, hřebeny nebo různými formičkami,
- mezi pomůcky řadíme i různé druhy tvarovacích hmot (modelína, různé tvarovací hmoty, hrncířská hlína, modurit). Pro cvičení prstů a dlaní se je vhodná silikonová rehabilitační hmota Theraflex (v několika tuhostech).

### **Pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci:**

- molitanové míčky,
- masážní míčky,
- skákací míče s držáky,
- Snoopy pro cvičení rovnováhy,
- rehabilitační míče a míčky různých typů a velikostí,
- aku-kroužky,
- reflexní ježkovité míčky a další pomůcky posilující dlaň.

Cvičení s míči je velmi důležité, neboť přispívá ke koordinaci a celkové obratnosti. V sedu na velkém míči se při udržování rovnováhy zapojí řada mechanismů.

### **Další pomůcky do TV a sportovních aktivit:**

- motorický padák – didaktická pomůcka pro psychomotorický rozvoj dětí i dospělých, která přináší obrovské množství zábavného vyžití,
- boccia INDOOR a OUTDOOR – sada 13 míčů – 6 modrých, 6 červených, 1 bílý (jack), boccia je paralympijským sportem pro těžce tělesně postižené sportovce a je obdobou hry pétanque (sada určena k použití v hale nebo venku),
- sportovní vozík dětský – sportovní vozík určený pro sportovní aktivity dětí a žáků (basketbal, florbal) má klopená kola, popruh na nohy, páte kolečko vzadu – lepší stabilita,
- handbike – silniční, nebo terénní kolo umožňující pohyb osobám s tělesným postižením, jízda na handbiku umožňuje také širokou škálu volnočasové pohybové rekreace a integraci do společnosti,
- tandemové kolo – tandemové trekingové kolo je vhodné na podporu cyklistických aktivit osob s tělesným postižením,
- tříkolka – umožňuje samostatnou jízdu lidem tělesně postiženým, osobám s poruchami rovnováhy, je vhodná jako rehabilitační pomůcka,
- monoski – speciální sedačka připevněná na běžné vázání jedné lyže s odpruženým a odtlumeným mechanismem, která je určena pro paraplegiky, tetraplegiky, pro tělesně postižené po mozkové obrně, svalové dystrofii,
- biski – stabilnější varianta monoski, tedy lyže určené pro lidi s tělesným postižením, zejména vozíčkáře, přičemž lepší stabilitu zajišťuje níže položené těžiště a celá konstrukce je postavena na dvou lyžích,
- hokejová sledge – speciálně upravené saně pro sledge hokej.

### **Technické pomůcky usnadňující získání a uchování informací:**

- diktafon je ideálním prostředkem pro žáky, kteří nejsou schopni dělat si vlastní poznámky, lze ho využít jako poznámkový blok na zaznamenávání domácích úkolů a také k zaznamenávání výkladu učitele. Tuto pomůcku by však v průběhu vyučování měl mít u sebe pedagog (případně asistent pedagoga), neboť ten by měl nejlépe posoudit, co by měl mít žák zaznamenáno;
- další pomůckou je interaktivní tabule, která je již na mnoha školách úspěšně využívána;
- nejvýznamnější pomůckou je však počítač. Využívání počítačové technologie pomáhá postiženým žákům ke zvýšení sebedůvěry a pozitivně ovlivňuje přístup ostatních žáků k postiženým spolužákům. Široký rozsah technologií je vhodný k podpoře žáků zejména v oblastech komunikace, edukace, mobility, socializace. Počítače s příslušným programovým vybavením v kombinaci s tvůrčími výukovými postupy pomáhají postiženým žákům rozšířit si možnosti svého vzdělávání;
- vstupním prostředkem k ovládnutí počítače je klávesnice, a jelikož je nutné ovládat klávesnici jemnými pohyby, čehož nejsou žáci s postižením mnohdy schopni, existuje množství úprav, které jim umožní počítač využívat. Vyrábějí se speciální tlačítka, která jsou citlivá na dotek a jsou v různých tvarech a velikostech. Mohou se spínat rukama, nohama, kolenem. K sehnání jsou i alternativní klávesnice, které jsou buď dotykové, nebo jsou vybaveny transparentními kryty s otvory, které přesně vymezují prostor jednotlivých kláves. Umožňují tak předcházet náhodnému stisknutí kláves. Velmi dobré zkušenosti jsou s tzv. obrázkovou klávesnicí, kdy je na obrazovce počítače její schéma a žák ji ovládá s pomocí myši;

- pro překonání překážek s použitím myši je možno použít trackball, jde jednoduše o kuličku umístěnou v podložce, jíž se dá pohybem prstů pohybovat – kulička je navrchu, nikoliv zespodu jako v případě myši;
- pro zrychlení a zjednodušení psaní se používají speciální programy. Tyto programy však musí vyhovovat věku a vzdělávací úrovni žáka a reagovat na jeho měnící se potřeby. Rychlý rozvoj technologií umožňuje využívat nejrůznější verze programového vybavení pro většinu počítačových sestav.

Hlavní důraz při používání u žáků s tělesným postižením je kladen na fyzický přístup. Počítač můžeme také využívat jako náhradu ztracené nebo omezené schopnosti mluvit.

### **Pomůcky pro alternativní a augmentativní komunikaci**

Augmentativní a alternativní komunikace (AAK) se pokouší přechodně nebo trvale kompenzovat projevy poruchy a postižení u osob se závažným postižením řeči, jazyka a psaní. Augmentativní (z lat. augmentare – rozšiřovat) systémy komunikace mají podporovat již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti.

Alternativní komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči.

Při budování podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů je třeba využívat všech schopností uživatele. Zásadou je vždy to, aby způsob dorozumívání byl co nejpřirozenější, jak je to jen v dané situaci možné. Alternativní komunikace tedy využívá systémy bez pomůcek a systémy s pomůckami

#### **Systémy bez pomůcek**

- cílené pohledy očí, mimika,
- gesta, gestikulace, manuální znaky.

Povaha postižení u mnoha typů komunikačních obtíží vede k tomu, že postižený je více odkázán na zrak a kinestetické vnímání, protože způsob přenosu u mluveného slova je chvilkový, a tedy obtížně zachytitelný, a tak gesto poskytuje doprovodnou vizuální informaci. Jde vlastně o spojení řeči s pohybem – zrakové, hmatové a pohybové podněty, které vznikají při řeči a současném provádění gest či znaků, jsou důležité pro vytváření percepčně-motorických paměťových stop. Gesta se tedy také využívají jako pomoc při vybavování slov. Je to vlastně technika nápovědy při podpoře paměti pro vybavování či spojování slov ve větě.

#### **Systémy s pomůckami**

- **Předměty** – trojrozměrné symboly, se kterými je možno manipulovat, mají hmatovou strukturu a jsou snadno rozpoznatelné. Jsou vhodné u velmi malých dětí (hmatové symboly a významy vnímá už sedmiměsíční dítě). Nevýhodou je, že nemohou reprezentovat abstraktní slova, překrývá se také pojmenování předmětu a související činnost (lžička symbolizuje lžičku samotnou i pojem jíst).
- **Fotografie** – mohou znázornit předměty, činnosti, osoby, místa, činnosti. Fotografie je tedy nejrealističtější dvojrozměrné znázornění, je srozumitelnější a „čitelnější“ než obrázek či grafický symbol. Fotografie jsou často předstupněm pro abstraktnější symbolické systémy. Fotografie je také velmi motivující – dítě vidí konkrétní, „své“ osoby, jsou zobrazeny jeho vlastní zážitky.
- **Systémy grafických symbolů** (např. piktogramy) – černobílé či barevné. Některé se původně využívaly (a mohou využívat i nyní) pro výuku čtení u dětí s postižením. Grafické symboly dětem také pomáhají pochopit strukturu prostředí, sled činností v čase, stavbu věty, jsou výhodné i pro možnost vyjádření abstraktních jazykových pojmů. Je důležité uvědomit si, že není vždy jednoznačný vztah mezi rozeznáním obrázku/symbolu podle pojmenování a schopností využít ho pro komunikaci – i osoba, která podle názvu neidentifikuje pojem na obrázku, může být schopná přiřadit obrázek k předmětu a naučit se pomocí obrázku o tento předmět požádat.
- **Komunikační tabulky** – symboly se pro potřeby nemluvicí osoby sestavují do komunikačních tabulek. Forma komunikační tabulky vychází z potřeb uživatele: organizace symbolů v ploše, případně v prostoru je založena na pohybových a zrakových možnostech uživatele (velikost tabulky, velikost a umístění symbolů, barevný kontrast) a zohledňuje také jazykové potřeby. Vybraný symbol dítě indikuje ukázkou prstem, pěstí, pohledem, světelným paprskem umístěným na hlavě atd., podle svých

motorických možností – tvorba tabulky je pokračující proces a nová slovní zásoba musí být dostupná podle měnící se komunikační situace. Dítě musí také umět o tabulku požádat.

- **Písmena a psaná slova** – pro žáky ve škole je velmi výhodné, pokud se mohou vyjadřovat pomocí písma, protože možnosti komunikace jsou pak pro ně mnohem širší než při práci s jakkoliv dobře předpřipravenou sadou symbolů. Pro budování budoucí „nezávislé“ komunikace je důležité začít co nejdříve budovat schopnost rozpoznat písmena a tištěná slova – zpočátku se kombinují s obrázkovými symboly. Tabulky mohou postupně obsahovat i samostatná písmena, slova, věty a číslice.
- **Technické pomůcky s hlasovým výstupem** – jsou to pomůcky jednoúčelové, využívané pouze pro komunikaci. Mohou to být jednoduché pomůcky s tištěným a/nebo hlasovým výstupem s omezeným počtem vzkazů či přístroje s klávesnicí a/nebo displejem, kdy sdělení jsou označena obrázky, fotografiemi, symboly, nápisem. Hlasový výstup může být formou syntetické řeči nebo digitalizované řeči (lidská řeč nahraná na pomůcku).
- **Počítače** – počítač musí být vybaven speciálním softwarem. Výhodou je možnost současného využití počítače např. pro výuku, je také snazší případně změnit systém podle individuálních potřeb. Vhodnější je přenosný počítač.

*Obrazový materiál k tématu této kapitoly viz Příloha č. 16 na CD.*

---

## 7 Hodnocení – ve vztahu ke vzdělávacím oblastem a s ohledem na možnosti žáků

EVA ČADOVÁ

Školní hodnocení je významnou součástí vyučovacího procesu. Aby bylo efektivní, mělo by obzvlášť u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami plnit určité funkce.

**Největší důraz je kladen na funkci:**

- **informační,**
- **motivační,**
- **diagnostickou.**

Odborná literatura poukazuje na to, že tradiční forma hodnocení, známka, své funkce příliš dobře plnit nemůže. I názory učitelů na problematiku školního hodnocení jsou nejednotné. Známkující pedagogové se shodují, že známka postihuje vědomosti, a mnoho z nich zastává názor, že slovní hodnocení je pro děti a rodiče nesrozumitelné, kdežto známku pochopí. Tento argument, že rodiče slovnímu hodnocení nerozumí, však nemůže obstát, protože pokud mají rodiče skutečný zájem dozvědět se školní výsledky svého dítěte, známky v žákovské knížce jim k tomu stačit rozhodně nemohou.

Část známkujících učitelů odmítá slovní hodnocení z důvodů velké časové náročnosti, neboť významnou úlohu pro zvolenou formu hodnocení hraje bezesporu počet žáků ve třídě a schopnost učitele diagnostikovat žáky a individuálně a citlivě k nim přistupovat. Školní známka zůstává nejčastější formou hodnocení na našich školách. V poslední době je zatracována, ale i chválena. Ukazuje se, že důsledky hodnocení nejsou tak jednoduché, aby je vyřešilo škrtnutí známek z práce učitelů.

**Zhodnotíme-li naše pocity, jsme-li vystaveni situaci hodnocení, můžeme si položit otázky:**

- Dostáváme se do takové situace rádi?
- Těšíme se?
- Jsme motivováni k vysokému výkonu?
- Za jakých podmínek v nás vyvolává situace hodnocení aktivitu a za jakých podmínek nás blokuje?
- Kdy v nás vyvolává hodnocení strach, děs a stres?

Pokud hodnocení vyvolává stres, je prováděno špatně. Ve vyučovacím procesu přítomnost stresu blokuje proces učení, což je ve škole hlavní smysl činnosti. Stres je velmi účinný nástroj v boji o přežití a spouští obranné automatické reakce. Pokud se žák se speciálními vzdělávacími potřebami má učit novým věcem, není nám příliš k užítku, že je u něj odstartována stereotypní obranná reakce, která zablokuje mozkovou kůru, aby náhodou nezdržovala nápady ve chvílích, kdy je zřejmé, že bude nutno bojovat, chránit se nebo prchnout.

**Jaké by tedy mělo být hodnocení, které nebude vyvolávat stres?**

Těch atributů je mnoho. Především nestrannost, objektivita a spravedlnost však stojí za to. Jejich kombinace může vytvořit pocit bezpečí.

Poměrně častou reakcí na opakované situace, kdy je žák negativně hodnocen, je ztráta motivace k učení. Žák přijme roli neúspěšného, neschopného, v horším případě i neschopného a méněcenného, a podle toho si zařídí svůj život.

Nepomůže ani nadhodnocování lepšími a výkonu neodpovídajícími známkami u žáků, kteří jsou integrováni, ať už je učitel použije jako motivaci nebo z lítosti a soucitu.

*Mnohem výhodnější je hodnotit výkon nebo výsledek a jako součást hodnocení vyslovovat i výroky, které vyjadřují pedagogovu důvěru v další zlepšování v budoucnu.*

Hodnocení probíhá v mnoha různých situacích, a je tedy přirozené, že bychom měli podle těchto situací využívat všech forem hodnocení a jejich kombinací. Pedagog by měl znát všechny výhody a nevýhody, silné a slabé stránky jednotlivých způsobů a metod hodnocení.

Jedním z postupů, které vedou k vývoji zdravé a odpovědné osobnosti, je dát možnost provést vlastní hodnocení. *K sebehodnocení musíme ale vést žáky od nejmladšího věku.* Dovednost sebehodnocení se vytváří dlouho (zvláště u žáků zdravotně postižených, kteří nemají mnoho zkušeností s vlastním sebehodnocením ani v běžných situacích). Žákům je důležité poskytnout dostatek času a příležitostí, aby se této dovednosti naučili.

**Je třeba stanovit si kritéria a pravidla pro hodnocení všech žáků, tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.**

*Pravidla hodnocení žáků obsahují:*

- Zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou.
- Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.
- Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií.
- Zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15 odst. 2 vyhlášky č. 48, včetně předem stanovených kritérií.
- Zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace.
- Způsob získávání podkladů pro hodnocení.
- Způsob hodnocení by měl být podložen kritérii hodnocení, která by se měla odvíjet od klíčových kompetencí.

*Vždy by mělo platit, že:*

- Žák ví, co se má naučit a proč.
- Žák ví, co bude dělat pro to, aby se něco naučil.
- Žák ví, jak bude prokazovat, že se něco naučil.
- Žák ví, podle kterých kritérií bude hodnocen.
- Žák může hodnotit vlastní pokrok.
- Žák může požádat o možnost opravy.

#### **Charakteristika hodnocení (§ 14, odst. 2)**

Ustanovení vyhlášky o základní škole stanovuje některé neopomenutelné charakteristiky školního hodnocení. Je účelné poněkud rozvést a komentovat jednotlivá strohá hesla právního předpisu.

- Hodnocení je jednoznačné – je pravdivé, nezkrácené, dá se dokázat, je spolehlivé, tj. stejné hodnocení několika posuzovatelů, je objektivní.
- Hodnocení je srozumitelné – je informativní, obsažné, žák i rodič mu rozumí, ví, na základě čeho bylo vysloveno, co bylo jeho příčinou, k čemu má pomáhat, má predikační platnost.
- Hodnocení je srovnatelné s předem stanovenými kritérii – směřuje k předem stanoveným a poznaným kritériím, je validní a cílené, hodnotí jen to, co bylo předem stanoveno, domluveno, směřuje k předem stanoveným cílům, k probrané a procvičené látce, k procvičeným činnostem a dovednostem.
- Hodnocení je věcné – zabývá se hodnocením průběhu nebo výsledku žákovy činnosti či činností, k tomu používá doložitelná a prokazatelná fakta, nezabývá se dojmy, předpoklady, pocity, dohady a odhady.
- Hodnocení je všestranné – je variabilní, užívá všechny formy hodnocení a jejich vzájemné souvislosti, je zaměřeno na různé žákovy kompetence (ne pouze na faktografické znalosti), podporuje nápaditost, tvořivost, potlačuje stereotyp v hodnocení (pouze jedna forma – známkování).
- Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné (§ 14 odst. 3).

## Kvantitativní hodnocení

Známka je ve škole upřednostňována pro svou jednoduchost, přehlednost, rychlou orientaci a lehce dostupnou informační hodnotu pro žáky i rodiče. Informuje i osoby, které stojí vně vztahů ve škole, plní tedy funkci dokladu výkonu a výsledků zkoušek a současně se stává prostředkem ke sdělování a předávání těchto výsledků dále.

Pokud ale špatných známek přibývá, žáci se konfrontují čím dál více s vlastním negativním hodnocením, které ale ve formě známky nevyovídá, kromě neúspěchu, vlastně o ničem. Klasifikace postupně pro žáka ztrácí svůj smysl. Stává se nedostatečnou odpovědí na žákovu práci. Žáci neznají vlastní hodnotu, smysl učení a vzdělání. Jejich snaha nepramení z vnitřního popudu něco dosáhnout, protože jsou od začátku směřováni k vnější odměně nebo se potýkají s tlakem ze strany učitelů a rodičů.

## Kvalitativní hodnocení, slovní hodnocení

Zpětná vazba by měla být podstatou i slovního hodnocení. Slovní hodnocení je umožněno novým školským zákonem a stojí za zdůraznění, že ze zákona se mu dostalo již rovnocenného postavení. Avšak převádění jednoho způsobu hodnocení na druhý při přestupu na jinou školu, který zákon ukládá, je někdy problematické.

Slovní hodnocení by nemělo být pouhým převyprávěním známky, ale je vhodné využívat jej k vyjadřování, zda a jakým způsobem žáci dosahují výstupů uvedených v ŠVP, k vyjadřování výjimečných schopností a k ocenění snahy žáků

I slovní hodnocení může být stručné a výstižné a kromě toho může být i při sporném úspěchu pozitivně laděné.

Další možnosti využívané při hodnocení práce žáků intaktních, ale i žáků, kteří zvládají výuku pouze s využitím podpůrných opatření:

**Hodnocení zobrazováním** – ke známce je přiřazen symbol, na kterém se třídní kolektiv společně s třídním učitelem nebo vyučujícím daného předmětu domluví na některé z třídnických hodin.

**Nonverbální hodnocení** – není samostatnou formou hodnocení. Učitelův hlas, jeho mimika, používaná gesta a kontakt jsou stejně jednoznačné formy hodnocení jako slovo nebo písmo. Žáci si na učitelovy projevy rychle zvyknou a dovedou na ně reagovat. Mnohdy mají větší váhu než dlouhé upozorňování na klady nebo na nedostatky v žákových projevech.

## Hodnocení portfolia

Jedná se o uspořádaný soubor prací žáka shromážděných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích.

Portfolií může být celá řada. *Do pracovních portfolií se zakládají veškeré produkty, které žáci během školního roku vytvoří.* Dál mohou být členěny tematicky podle vyučovacích předmětů, oblastí RVP ZV nebo i klíčových kompetencí. Měly by zde být shromážděny podklady, podle nichž je možné žáka hodnotit. Ne jen tak, aby bylo patrné, jak žák zvládl vše, co zvládnout má, ale také jak se během výuky zlepšuje. Ať už je ale portfolio jakékoli, vždycky vypovídá o žákovi, o jeho schopnostech i zájmech.

Portfolio prvňáčka je spíš souborem prací, do kterého v druhém pololetí školního roku sem tam sáhne. Až ve 2. ročníku začínají děti své práce třídit. Samozřejmě s velkou pomocí dospělých.

Zakládat je vhodné písemné projevy dětí, jejich zhodnocení, slovní hodnocení nejrůznějších situací, obrázky, práce ze školní matematické olympiády, testíky z matematiky a průběžné práce do ostatních předmětů. Na základě těchto výsledků své práce jsou žáci nejlépe schopni posoudit, v čem se zlepšili a kde je třeba přidat.

Portfolio je jeden z nástrojů sebehodnocení. Když se má dítě posunovat v učení, musí vědět, kdy a kde dělá chyby. Co má odstranit, aby mohlo jít dál. A právě tuto možnost mu portfolio dává. Neustále má před očima svůj vývoj. Může hledat vlastní chyby, opravovat je, mluvit o své práci s učitelem i s rodiči. Portfolia můžeme využívat i při třídních schůzkách, kdy žáci společně se zástupcem rodičů a třídním učitelem mohou hodnotit dosažené výsledky v různých oblastech.



## Individualizované hodnocení

Při individualizovaném hodnocení je prioritní osoba hodnoceného žáka, jeho výchozí situace, okolnosti, které s největší pravděpodobností ovlivňují jeho výkon, či výsledek, který je právě předmětem našeho hodnocení. Školní hodnocení by mělo být ve většině případů právě takové. Příklad z jedné z navštívených škol: „Třídní teploměr“.

Ve kmenové třídě jsou na Třídním teploměru zobrazeny čtyři symboly vycházející z přírody – sluníčko, sluníčko kryté menším mráčkem, sluníčko částečně schované za větším mrakem a mrak. Mohou být použity i obličeje – první se rozzářeně usmívá, druhý má lehký úsměv ve tváři, třetí vyjadřuje běžný stav, nijak optimistický, nikoliv však pesimistický, a čtvrtý je zamračený. Součástí tohoto teploměru jsou kartičky se jmény žáků, které jsou opatřeny fólií a kolíkem na uchycení kartičky se jménem k určitému symbolu vycházejícímu z přírody nebo k obličeji, který nejlépe vystihuje momentální stav žáka.

Menší žáci si na tuto činnost velmi brzy zvykají, hned po příchodu do školy před zahájením vyučování umístí kartičku se svým jménem k příslušnému symbolu a mění kartičky u symbolů podle aktuální nálady a rozpoložení i během výuky. Učitel při vstupu do vyučovací hodiny ihned překontroluje Třídní teploměr a má okamžitý obrázek třídy. Na 1. stupni ve zmíněné škole nebyly zaznamenány žádné případy zneužití této vynikající pomůcky učitele pro diagnostiku třídy.

## Objektivizované hodnocení

Používá se, když učitelé potřebují získat zpětnou vazbu o výsledcích hodnocení v rozsáhlých statistických souborech, v určitých třídách, v určitém čase. Typickou situací jsou různé čtvrtletní, pololetní a závěrečné práce, podle kterých zjišťujeme stupně dosažených znalostí a jejich následné užití. Stejně tak i srovnávací testy různých úrovní, například testy Scio a Cermat.

Způsob hodnocení a klasifikace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami by měly vycházet ze znalosti příznaků postižení a uplatňují se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka, a na obou stupních základní školy.

Při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami musí být brány v potaz vzdělávací obtíže těchto žáků a při vytváření jejich hodnocení se používají takové metody, které žákům umožní podat co nejlepší výkon. Hodnotí se podle konkrétních cílů daných v individuálním plánu každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při klasifikaci těchto žáků se doporučuje upřednostnit širší slovní hodnocení a využívat i různých dalších forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.

Způsob hodnocení projedná třídní učitel a výchovný poradce s ostatními vyučujícími. Vhodným způsobem pak také třídní učitel sdělí ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace tohoto žáka.

## Shromažďování podkladů pro hodnocení

Při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým zvláštěm žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici.

Podklady pro hodnocení a klasifikaci získávají vyučující zejména: soustavným diagnostickým pozorováním žáka, sledováním jeho výkonů a připravenosti na vyučování, různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové), kontrolními písemnými pracemi, analýzou výsledků různých činností žáků, konzultacemi s ostatními vyučujícími a podle potřeby i psychologickými a zdravotnickými pracovníky.

*Hodnocení žáků by mělo být adresné, a to i v případě slovního hodnocení při společné práci, a mělo by se zaměřovat na široké spektrum projevů žáka v oblasti poznávací, činnostní a hodnotové.*

**Při hodnocení by měl učitel sledovat:**

- hloubku a kvalitu osvojení poznatků, dovedností a zručností, jak pevně a trvale si žák osvojuje poznatky podstatné, důležité pro sledování a pochopení dalšího učiva, jak rozumí učivu, jak chápe smysl a význam učiva v širších celcích, zda projevuje zájem o obohacování svých vědomostí a dovedností v některých předmětech a oborech;
- schopnost žáka používat získané vědomosti a dovednosti při řešení slovních i písemných úkolů, poznávacích a praktických situací a problémů, jak dovede osvojené a získané vědomosti, dovednosti a postupy demonstrovat na příkladech a aplikovat v podmínkách běžného života a využívat pomůcek, které žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami umožňují učivo zvládat;
- ovládání základních komunikačních prostředků, které žákovi umožňují užívat a uplatňovat získané vědomosti a dorozumívat se ve škole i mimo školu, jak umí naslouchat, jak se umí srozumitelně, souvisle a věcně vyjadřovat, klást otázky, formulovat své myšlenky, zapojovat se do rozhovoru, na jaké úrovni je jeho písemný projev, jakou má slovní zásobu a jak s ní dovede pracovat v jednotlivých předmětech, jak dovede vyprávět, sdělovat své zkušenosti, zážitky, vysvětlovat své názory a pracovní postupy;
- samostatnost myšlení žáka, zda chápe souvislosti věcí, faktů, jevů a procesů, jak dovede třídit, rozlišovat podstatné od nepodstatného, hledat příčiny a následky, jak dovede zdůvodňovat, vyvozovat jednoduché závěry a zobecnění, zda si tvoří o věcech a jevech samostatný úsudek a zda dovede tento úsudek opřít o argumenty;
- zvládnutí důležitých učebních postupů a způsobů samostatné práce, jak dovede pracovat s učebnicí, pracovními sešity a listy, atlasy, tabulkami, slovníky, jak dovede vyhledávat informace v různých zdrojích a jednoduchým způsobem je zpracovávat, zda a jak dovede zhotovovat různé nákresy, schémata, grafy, přehledy;
- pochopení a porozumění mravních a občanských hodnot, se kterými se setkává v průběhu svého vzdělávání a jsou významné pro jeho rozhodování a jednání v dalším životě, k přírodě;
- žákovy projevy, jeho vlastnosti, jak spolehlivě a odpovědně plní své povinnosti, jak je snaživý, zda dovede spolupracovat ve vyučování, být vstřícný a tolerantní ke svým spolužákům, zachovávat elementární pravidla kulturního chování a lidského soužití.

Přístupy k hodnocení žáků a jeho kritéria budou v praxi bezesporu ovlivněny stylem pedagogické práce učitele; stejně významně by měly být ovlivněny i povahou a způsobem vzdělávání na 1. a 2. stupni základní školy. Vzdělávací program počítá s využitím různorodých forem hodnocení žáků; jejich společným jmenovatelem by mělo být upevňování pozitivního vztahu žáků ke škole a jejich motivace k dosahování dobrých výsledků.

V několika bodech se lze vyjádřit k hodnocení žáků s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním ve vztahu k jejich speciálním vzdělávacím potřebám takto:

1. Způsob hodnocení a klasifikace žáka vychází ze znalosti příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka, a na obou stupních základní školy.
2. Při způsobu hodnocení a klasifikaci žáků pedagogičtí pracovníci zvyrazňují motivační složku hodnocení, hodnotí jevy, které žák zvládl. Při hodnocení se doporučuje užívat různých forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.
3. Při klasifikaci žáků se doporučuje upřednostnit širší slovní hodnocení. Způsob hodnocení projedná třídní učitel a výchovný poradce s ostatními vyučujícími.
4. Třídní učitel sdělí vhodným způsobem ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace žáka.
5. Žák zařazený do zdravotní tělesné výchovy při částečném osvobození nebo při úlevách doporučených lékařem se klasifikuje v tělesné výchově s přihlédnutím k druhu a stupni postižení i k jeho celkovému zdravotnímu stavu.

---

# Kontakty na společenské organizace

## Společenské organizace

Na rehabilitační péči o jedince s tělesným postižením a s jiným zdravotním postižením se podílí státní rezort, vládní orgány, místní úřady a početné společenské organizace. Mezi nejznámější patří organizace zaměřující činnosti na jedince s tělesným a zdravotním postižením:

ARPIDA – Společnost pro rehabilitaci zdravotně postižených dětí a mládeže,  
Liga za práva vozíčkářů,  
Sdružení pro pomoc chronicky nemocným dětem,  
Sdružení rodičů a přátel diabetických dětí v ČR,  
Sdružení rodičů a přátel zdravotně postižených dětí,  
Sdružení zdravotně postižených občanů a jejich přátel,  
Somatopedická společnost,  
Svaz diabetiků ČR,  
Svaz paraplegiků ČR,  
Svaz postižených civilizačními chorobami,  
Svaz tělesně postižených ČR,  
Unie zdravotně postižených sportovců,  
České hnutí speciálních olympiád,  
Český červený kříž,  
Československá rehabilitační společnost Dr. Vojty,  
Česká katolická charita a další.

## Liga vozíčkářů

Hlavní činností je snaha o zařazování osob s tělesným postižením do intaktní společnosti. Odborníci poskytují služby zejména v oblasti poradenství, osobní asistence, pomoc při pracovním uplatnění a uplatnění v běžném životě, odstraňování bariér. Základním společným rysem služeb je snaha o zlepšení kvality života konkrétního člověka s postižením.

## Sdružení rodičů a přátel diabetických dětí v ČR

Toto sdružení vzniklo v roce 1990 a zahrnuje celkem čtyři organizace. Vznik byl iniciován diabetologem Fakultní nemocnice v Praze-Motole. Sdružení se zaměřuje na přednáškovou činnost pro diabetické děti, mládež a jejich rodiče a kurzy moderní diabetologie pro zdravotní sestry. Vydává edukační pomůcky. V letních a zimních měsících pořádá pobyty v přírodě spojené s intenzivní výukou. Podílí se na osvětové činnosti vydáváním informací o životě rodin s diabetickým dítětem v časopisech, novinách, rozhlasu či televizi. V současné době lze ve všech krajích ČR nalézt 26 klubů při poradnách pediatrických diabetologů.

## Sdružení zdravotně postižených občanů a jejich přátel

Sdružení je určeno zejména mladým lidem se zdravotním postižením, převážně však s postižením tělesným. Jeho členy se mohou stát také rodiče těchto mladých lidí, rodinní příslušníci a osoby, kteří pomáhají jedincům se zdravotním postižením nebo se pomocí chtějí zabývat. Činnosti, kterými se sdružení zabývá: ucelená rehabilitace; integrace; sociální, právní a zdravotní poradenství; využití volného času; kulturní, sportovní a zájmové činnosti; rehabilitační pobyty a další, kdy sdružení vychází z přání a potřeb členů.

## **Somatopedická společnost**

Somatopedická společnost sdružuje odborné pracovníky škol a školských zařízení, kteří se věnují výchovně-vzdělávacímu procesu dětí a mládeže s tělesným postižením, chronicky oslabených a nemocných. Jejich cílem je podporovat ucelenou rehabilitaci. Spolupracuje s dalšími organizacemi, např. s Psychopedickou společností, Logopedickou společností, na poli pedagogického výzkumu s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, s MŠMT ČR, odborem Speciálního vzdělávání a s Institutem pedagogicko-psychologického poradenství. Každoročně pořádá celostátní odborné semináře, kde se setkávají odborníci s pedagogy a dalšími odborníky angažovanými v péči o osoby s tělesným postižením. Tato setkání umožňují výměnu aktuálních poznatků z nejrůznějších vědních oborů, z oblasti legislativy i výměnu praktických zkušeností z řad odborníků pomáhajících profesí.

## **Svaz paraplegiků ČR**

Svaz paraplegiků ČR má celostátní působnost, kde převažujícími osobami jsou jedinci do věku 65 let s onemocněním a poraněním páteře, míchy a postižení pohybového aparátu. Organizace se zapojuje do realizace mezinárodních projektů a snaží se navazovat kontakty s obdobnými organizacemi v zahraničí. Z hlavních činností: poskytování informací o postižení, rekondiční a rehabilitační pobyty, vzdělávání, osvěta, přístupnost prostředí, přístup k informacím, poradenství, obhajoba práv a zájmů, provozuje stacionáře, kulturní a sportovní aktivity a asistenční služba.

## **Svaz tělesně postižených ČR**

Jedná se o nestátní neziskovou organizaci s celostátní působností. Cílem organizace je všestranně podporovat a hájit specifické potřeby a zájmy osob s tělesným postižením. Svaz tělesně postižených ČR zajišťuje poradenskou činnost, aktivizační služby (např. Kurz počítačových dovedností pro začátečníky, Kroužek výroby dekorací), zapůjčuje kompenzační pomůcky, nabízí dopravu speciálně upraveným autobusem, podporuje zaměstnávání osob s tělesným postižením, pořádá rekondiční a rehabilitační pobyty, různé sportovní aktivity a je distributorem EURO klíčů.

## **Unie zdravotně postižených sportovců České republiky**

Unie vznikla v roce 1993. Cílem je všestranná podpora a rozvoj sportu osob se zdravotním postižením, podporuje a také se podílí na rozvoji tělesné výchovy a turistiky všech věkových kategorií na celém našem území. Tvoří ji šest sportovních asociací, federací a svazů, které jsou zastoupeny jednotlivými druhy zdravotního postižení a které jsou řádným nebo přidruženým členem Českého paralympijského výboru.

*Česká asociace tělesně handicapovaných sportovců*

*Česká federace Spastic Handicap o. s.*

*Český svaz mentálně postižených sportovců o. s.*

*Český svaz neslyšících sportovců*

*Český svaz vnitřně postižených sportovců o. s.*

*Český svaz zrakově postižených sportovců o. s.*

## **Československá rehabilitační společnost Dr. Vojty**

Československá rehabilitační společnost Dr. Vojty je neziskové občanské sdružení, které vzniklo v roce 1991. Nabízí členství a akce fyzioterapeutům, pacientům a jejich rodičům. Cílem organizace je všestranná podpora, rozvíjení a propagace, vytváření metodických a didaktických pomůcek pro metodiku pracovních seminářů, pořádání odborných konzultací a seminářů, napomáhat setkávání rodičů dětí s tělesným postižením a dětí samotných, napomáhat společenské a sociální integraci, shromažďovat finanční zdroje a vědecké poznatky a vydavatelská činnost.

### **Český červený kříž**

Sdružuje dobrovolné zdravotnické pracovníky, podílí se i na péči o osoby s tělesným a zdravotním postižením. Český červený kříž nabízí pečovatelskou službu v domácnostech, informační služby, pořádá letní tábory, věnuje se propagační a osvětové činnosti při získávání dobrovolných dárců krve a při zvyšování úrovně hygieny životního prostředí.

Mgr. Eva Čadová a kolektiv

## **Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním**

Určeno pro učitele mateřských, základních a středních škol

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

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)  
e-mail: [vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

Součástí publikace je CD.

Olomouc 2012

1. vydání

čz 2012/696

**ISBN 978-80-244-3308-0**

Neprodejná publikace





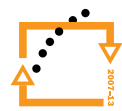
evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020



9 788024 433080